

Mulheres negras na Universidade de São Paulo: violência simbólica, agenciamentos e resistências¹

Victória Vedovato (Unicamp/São Paulo)

Palavras-chave: Feminismo negro; Marcadores sociais da diferença; Universidade.

RESUMO

Este trabalho investiga as experiências e percepções de alunas negras da Universidade de São Paulo, a fim de compreender os desafios, conquistas e mecanismos de enfrentamento relacionados à sua inserção e permanência na universidade. A história da USP é marcada por uma série de resistências ao ingresso de pessoas racializadas, tendo sido uma das últimas universidades do Brasil a aderir ao sistema de cotas raciais. Assim, esse trabalho busca compreender como alunas negras são recebidas pela instituição e refletir como suas experiências de exclusão e pertencimento são moldadas pela interseção de raça, gênero e classe. Exploro, por um lado, como as vivências de discriminação racial, machismo e outras formas de desigualdade são percebidos em suas trajetórias e, por outro, reflito em que medida participação em coletivos e organizações estudantis afetam a construção da identidade e subjetividade das mulheres negras na universidade.

1. Universidade de São Paulo: presenças e ausências

A Universidade de São Paulo foi instituída em 1934, através de um decreto assinado pelo então interventor federal do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. Criada em 25 de janeiro como um grande marco para a história dos 380 anos da cidade de São Paulo, reunia instituições já existentes² e criava uma nova, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

Como analisado pela socióloga da educação, Viviane Angélica Silva (2015), a USP se assentou sobre concepções de universidade sobretudo europeias, com foco nas “noções como universalidade, excelência e mérito, que também poderiam ser facilmente entendidas ou traduzidas como eurocêntricas” (Silva, 2018, p.18). A primeira formação

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

² Escola Politécnica [1893]; Escola Livre de Farmácia de São Paulo [1898]; Escola Agrícola Prática de Piracicaba [1901]; Faculdade de Medicina [1912]; Fundação do Laboratório de Higiene de São Paulo [1918] e Instituto de Veterinária [1919]

do corpo docente da FFCL foi de europeus, principalmente franceses, italianos e alemães, devido à contratação de uma missão estrangeira. Essa medida tinha como objetivo garantir que a nova universidade abarcasse todas as áreas do conhecimento e implantasse “múltiplos pontos de vista e uma mentalidade pesquisadora” (Silva, p.18). Por outro lado, essa contratação trouxe consigo um processo de colonização acadêmica, já que as ideias do que era (e muitas vezes, ainda é) considerado científico, historicamente supõe um sujeito branco e masculino, tido como universal.

A USP foi criada com a intenção de continuar a “missão bandeirante” do estado de São Paulo, levando-a para o campo científico e acadêmico, entendendo a universidade como uma nova via para o progresso. Assim, a incumbência da “universidade bandeirante” seria assegurar a formação das elites e servir como referência para todo o país (Silva, 2015). Se a primeira missão da Universidade de São Paulo é formar uma elite intelectual capaz de desenvolver conhecimentos, políticas e tecnologias para setores estratégicos do estado e do país, onde se situam, ao longo de sua história, grupos subalternizados como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e pessoas com deficiência?

A história da Universidade de São Paulo é uma história marcada pelo princípio da ausência (Kilomba, 2020), em que algo que existe é propositalmente tornado ausente: intelectuais negras/os, a história e a filosofia africanas, as epistemologias produzidas fora do eixo eurocentrado. Essa ausência não é fruto do acaso, mas de uma escolha política e epistêmica que define o que pode ser considerado conhecimento válido e quem tem autoridade para produzi-lo. Ao silenciar saberes e trajetórias negras, a universidade reafirma uma lógica colonial de exclusão, que associa o intelectual e o científico ao branco, ao europeu e ao masculino. É por meio do princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos e que a branquitude é transformada em norma. A norma, por sua vez, define quem pode representar quem é verdadeiramente humano (Kilomba, 2020). Como bem nos adverte Grada Kilomba (2020, p.7): “Só uma política de cotas é que pode tornar o ausente existente”.

Apenas em 2018 a USP recebeu seus primeiros alunos cotistas. Foi implementada em todos os cursos a reserva de 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas e, dentre eles, 37% reservadas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas (o que equivale a 18,5% do total de vagas). A adoção aconteceu de forma escalonada, atingindo essa proporção em todos os cursos apenas em 2021. Assim,

após décadas de ausências, a USP, símbolo de prestígio e erudição, abre suas portas para receber alunos negros, indígenas, periféricos e de baixa renda.

As trajetórias das 11 estudantes negras que entrevistei rompem, ainda que de forma dolorosa, com o princípio da ausência. Ao ingressarem na USP e ocuparem espaços historicamente negados às pessoas negras, elas tornam visível aquilo que a instituição tentou apagar: outras formas de pensar, sentir e produzir conhecimento. Suas presenças tensionam a norma branca e eurocentrada da universidade, obrigando-a a lidar com aquilo que sempre buscou excluir. No entanto, essa presença não é recebida de maneira tranquila, ela provoca incômodo, resistência e, muitas vezes, hostilidade. Como veremos nos relatos dessas alunas, o pertencimento a esse espaço exige lidar com constantes deslegitimações, olhares de suspeita e a sensação persistente de ser “estrangeira” (Ahmed, 2012) dentro da própria universidade.

Essa presença, portanto, pode ser compreendida como uma presença insurgente, não apenas física, mas também epistêmica e política. Ao estarem na universidade, essas estudantes não ocupam simplesmente um assento nas salas de aula: elas introduzem outros modos de existir, narrar e produzir conhecimento que desafiam as estruturas que historicamente determinaram quem pode ser reconhecido como sujeito pensante. Como observa Grada Kilomba (2020), a presença negra em espaços de poder e saber é, por si só, uma forma de ruptura, pois revela o que o racismo tentou tornar invisível.

2. Perspectivas teórico-metodológicas

Esse trabalho é parte de minha dissertação de mestrado “Entre fronteiras: trajetórias de alunas negras na Universidade de São Paulo”, defendida em 2025 (Vedovato, 2025), em que busquei compreender as trajetórias de alunas de graduação negras da Universidade de São Paulo. Para tal, realizei onze entrevistas, com alunas de diferentes cursos. À época das entrevistas, elas tinham idades que variavam entre 18 e 24 anos, grande parte veio de periferias da região metropolitana de São Paulo, duas vieram da Bahia, uma do interior de Minas Gerais e uma do Pará. O ano de ingresso variava entre 2017 e 2024. Sete participavam de coletivos ou organizações estudantis, enquanto quatro não participavam.

Nesse trabalho, meu foco é entender, por um lado, o processo de violência simbólica (Bourdieu, 1975) pelo qual passam essas alunas e, por outro, como elas negociam e agenciam sua presença na universidade.

3. Ingressando na universidade: estranhamento e violência simbólica

Ingressar em uma universidade de renome como a USP, apesar de representar uma grande conquista, traz também novos desafios. Para alunos advindos de famílias de baixa renda, estar em um ambiente que foi historicamente construído para as elites cria tensões entre o mundo da universidade e o mundo previamente conhecido daquele estudante. Entre minhas interlocutoras, o ingresso na USP representou uma ruptura significativa em suas trajetórias, principalmente em relação às expectativas que cultivavam sobre a experiência uspiana. O impacto da entrada na universidade foi descrito como um verdadeiro choque, por não encontrarem pessoas parecidas com elas, por não compartilharem das mesmas experiências dos colegas mais privilegiados, por se depararem com dificuldades acadêmicas.

Giovana, uma de minhas interlocutoras, atualmente é aluna de Psicologia, mas sua trajetória na USP começou no curso de História, em 2021. Ela é uma mulher negra, jovem (na faixa dos 20 anos), que nasceu e reside em Guaianases, periferia do extremo leste da cidade de São Paulo. Na época de seu ingresso, a USP, assim como a maioria das universidades do Brasil, mantinha aulas virtuais devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Mesmo à distância, o sonho de Giovana de ter ingressado na USP rapidamente se converteu em um intenso estranhamento:

Eu não tive muitas impressões porque foi na pandemia, apesar de não ter tido muitas impressões, eu tive algumas. Eu estranhei um pouco, estranhei o público, eu me sentia muito deslocada, mesmo que só fosse através das redes sociais, porque eu sentia que as pessoas falavam até diferente de como eu falava. Então uma preocupação minha era de como eu ia conversar com as pessoas, tipo assim, que que eu preciso saber? quais filmes eu preciso ter assistido? quais livros eu preciso ter lido? (...) a minha questão principal comigo mesma era de como eu poderia existir nesse espaço se eu não... eu achava né, que eu não saberia conversar com as pessoas daqui. (Giovana, entrevistada em 13/07/2024)

Os conceitos de *habitus* e de capital cultural, elaborados por Bourdieu (2004), podem nos ajudar a compreender o estranhamento de Giovana. Para Bourdieu, o mundo social está estruturado em duas dimensões: a estrutura social, em que disputam diferentes grupos sociais; e os esquemas de percepção, pensamento e ação (Bourdieu, 2004; Mattos e Fernandes, 2022). Assim, olhando as condições objetivas, mas sem desconsiderar as condições subjetivas, Bourdieu articula elementos materiais e simbólicos em sua teoria. De modo sintético, o *habitus* é “um princípio gerador de práticas que contém esquemas de classificação e de julgamentos que estruturam tanto a ação quanto a percepção dos agentes” (Mattos e Fernandes, 2022, p.4). Ou seja, o

habitus é a disposição para agir, fruto das experiências e referências acumuladas pelo agente, mas não é consciente e racional (Bourdieu, 2004). O capital são as propriedades adquiridas pelos agentes e que a eles conferem uma certa distinção no campo em que se situam. Essas propriedades podem ser materiais (como o capital econômico) ou relativas à cultura (capital cultural) (Bourdieu, 2001). Cada campo social estabelece quais propriedades serão valorizadas e utilizadas para obtenção de vantagens.

Assim, ao entrar na USP, Giovana entrou em um espaço simbólico em que não dominava as condutas, as regras e a linguagem. A universidade

pertence a um sistema de ensino que tem condições para a inculcação e reprodução de um arbitrário cultural contribuinte para as relações entre os grupos ou classes que originou o próprio sistema de ensino. A inculcação do arbitrário cultural é realizada na produção de definições, modos de visão e referências culturais que devem ser o mais próximo possível da sociedade que se busca reproduzir (Mattos e Fernandes, 2022).

O *habitus* produzido na universidade inculca os valores e as referências culturais de uma determinada classe social e deslegitima as visões e referências dos demais agentes. Giovana, então, se sentia compelida a agir, pensar e falar como seus colegas que já estavam inseridos no *habitus* universitário, e a considerar como inválidas os seus valores e referências. Isso, segundo Bourdieu (2001), é um processo de integração intelectual e cultural que favorece e legitima a cultura dos agentes dominantes, que a transmitem de modo espontâneo e aparentemente natural. Bourdieu (2001) define esse processo como violência simbólica, porque impõe aos agentes certas significações como legítimas.

Esse processo de violência simbólica, ainda que sutil, foi sentido de forma intensa por Giovana, mesmo em um contexto remoto. O fato de seu contato com os colegas ter sido mediado por redes sociais e ambientes virtuais não impediu que ela percebesse as distinções culturais que a separavam dos demais estudantes. A forma como os outros falavam, os conteúdos que compartilhavam, os filmes e livros que mencionavam revelavam um capital cultural distinto daquele que ela havia acumulado ao longo da vida. Sua inquietação - “que que eu preciso saber? quais filmes eu preciso ter assistido? quais livros eu preciso ter lido?” - evidencia sua tentativa de ajustar seu *habitus* a um campo cujas regras ela ainda não dominava plenamente.

Essa busca por pertencimento, contudo, não se dá sem tensões. O estranhamento relatado por Giovana ilustra o descompasso entre o *habitus* que ela havia constituído até então, resultado de sua trajetória social e educacional anterior, e as exigências simbólicas do novo campo em que ela havia ingressado. Como aponta Bourdieu (2004),

quando o *habitus* do agente não é ajustado ao campo em que ele atua, a experiência subjetiva pode ser marcada por desconforto, insegurança e até autoquestionamento. O sentimento de inadequação não decorre de uma falta objetiva de capacidade, mas sim de uma disparidade entre os capitais reconhecidos e valorizados naquele espaço. Além disso, a tentativa de “traduzir-se” para os códigos simbólicos da universidade pode levar à desvalorização de si mesma, na medida em que ela passa a considerar suas referências como insuficientes ou erradas. Esse é um dos efeitos mais perversos da violência simbólica: ao naturalizar a cultura dominante como universalmente válida, ela leva os agentes a interiorizar sua própria exclusão como fracasso individual, e não como efeito de estruturas sociais desiguais.

O choque de vivenciar uma desigualdade social tão profunda a fez repensar até mesmo sua própria identidade. Antes de entrar na USP, Giovana não se reconhecia como uma mulher negra e só passou a se identificar como tal a partir das experiências que teve na universidade:

Antes [de ingressar na universidade] eu nem me percebia como mulher negra e hoje eu já vejo que eu sou muita coisa que eu não sabia que eu era. Mas não foi porque eu percebi isso sozinha, foi por conta do tratamento das pessoas e por questões da universidade e por olhar ao redor mesmo né... Porque eu lembro que, nos primeiros dias presenciais aqui, eu tava no bandeirão e olhei ao meu redor, eu fiquei muito assustada... só tinha homens brancos. Eu fiquei muito... eu cheguei a lacrimejar naquele dia, eu comi rápido e eu fui embora. (Giovana, entrevistada em 13/07/2024)

Vejo a experiência de ser colocada no lugar de *Outro*, de olhar para todas as direções e não ver ninguém que se pareça com você, como o relato acima, como uma experiência de violência. Essa violência nem sempre são casos explícitos de racismo, ofensas ou atos discriminatórios praticados conscientemente. Trata-se, na realidade, de uma violência implícita que penetra e envenena o cotidiano. Essa violência atua no presente na forma da vida cotidiana, alterando a própria percepção dos indivíduos sobre o self (Han, 2012). Esses atos de discriminação, que talvez não fossem pensados propriamente como violência, vão minando o sentimento de “ser humano”, fazendo-as sentir como outra coisa, como menos do que de humanas. Atos capazes de provocar sentimentos assim são também atos de violência, apesar de muitas vezes parecerem sutis.

Esse processo de desumanização simbólica, ao qual Giovana foi exposta, não se restringe ao ambiente universitário, mas se articula com estruturas sociais mais amplas de dominação racial e de classe. A percepção do não pertencimento racial, que emergiu em seu cotidiano universitário, evidencia como o espaço da universidade ainda carrega

marcas históricas de exclusão, reproduzindo padrões de branquitude e elitismo que operam como norma silenciosa. A ausência de corpos negros em espaços de prestígio - como o restaurante universitário, as salas de aula, os corredores e os centros acadêmicos - comunica, de maneira não verbal, quem é considerado o sujeito legítimo da universidade, e quem permanece como uma exceção, como alguém "fora do lugar" (AHMED, 2012).

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o próprio processo de estranhamento vivenciado por Giovana pode também funcionar como um ponto de inflexão em sua trajetória. A dor do deslocamento e da exclusão pode, paradoxalmente, abrir caminho para a politização da experiência. Quando Giovana afirma que só passou a se perceber como mulher negra na universidade, ela nos mostra que o contato com a exclusão também pode gerar consciência. Nesse sentido, o estranhamento inicial pode ser compreendido como um momento de ruptura do habitus anterior e de reconstrução subjetiva, por meio da qual novas formas de ver e estar no mundo se tornam possíveis.

Flora é aluna de Ciências Sociais e ingressou na USP em 2020. Ela também é de Guaianases, mas atualmente reside em um bairro na região centro-sul de São Paulo. Quando chegou na universidade, as expectativas que Flora tinha sobre o que seria a vivência nesse ambiente foram quebradas de forma tão intensa, que ela estava decidida a trancar o curso em sua primeira semana de aulas. No entanto, as aulas presenciais logo foram suspensas por conta da pandemia de Covid-19. Sem precisar mais frequentar o campus e o mal-estar que isso a causava, ela decidiu postergar essa decisão:

Eu odeio... eu odeio estar aqui, eu odeio essa faculdade. (...) Eu tive uma trajetória diferente, mas igual, no sentido de pandemia. Por 2 anos eu não estive aqui, não precisava... eu acho que pra mim isso na verdade foi muito benéfico. Eu lembro que na minha primeira semana do curso, foi presencial, eu ia trancar o curso. Não conseguia me ver aqui, não conseguia me imaginar, em momento nenhum parecia que eu estava pronta para estar aqui. Acho que foi uma coisa também influenciada pelo vespertino, a realidade das pessoas parecia tão distante da minha que eu achei que não ia ter como. Eu acho que o espaço físico daqui é muito intimidador. Eu lembro que eu chorei muito, fiquei muito mal. É isso, eu tinha certeza que eu não ia continuar. E aí teve a COVID, a gente foi pra casa, então dei uma postergada. Aí percebi que eu não precisava pensar muito em estar aqui, nas relações que eu tinha aqui, porque eu tava no meu quarto. Então passaram 2 anos... aí já passaram dois anos, não vou terminar? Acho que foi um pouco isso. (Flora, entrevistada em 22/07/2024)

A pandemia, nesse sentido, funcionou para Flora como um alívio temporário: estar em casa lhe poupava do peso cotidiano de enfrentar o campus e as interações que a faziam duvidar de si mesma. O ensino remoto, ainda que imposto por uma situação de crise global, criou uma espécie de intervalo em que ela pôde adiar a decisão de

abandonar o curso. Esse adiamento, no entanto, não eliminou as tensões, apenas as colocou entre parênteses. Quando as aulas presenciais foram retomadas, Flora se viu diante do mesmo desafio inicial: a sensação de inadequação, o espaço físico intimidante e o contraste social que a fazia duvidar da sua própria permanência. Sua fala explícita como o corpo sente a universidade - o campus como um lugar hostil, as salas como cenários de comparação constante, a convivência com colegas como lembrete das desigualdades. O retorno não foi, portanto, apenas o recomeço de uma rotina acadêmica, mas a reatualização do mal-estar que já havia marcado sua entrada. Ainda assim, a decisão de seguir adiante se tornou também um gesto de resistência: ao não trancar o curso, Flora foi prolongando sua presença em um espaço que insistia em lhe mostrar que não era feito para ela. A permanência, nesse caso, não se apresenta como algo dado, mas como uma escolha contínua, renovada a cada semestre, mas ainda atravessada pelo desconforto.

Essa sensação que Flora descreve - “em momento nenhum parecia que eu estava pronta para estar aqui” - é o que Bourdieu (1975), analisando estudantes de classes populares em instituições de ensino superior na França, entende por violência simbólica. As instituições de ensino superior naturalizam e legitimam a cultura e o *habitus* da classe dominante, impondo suas próprias significações e deslegitimando outras formas de conhecer e habitar o mundo. A eficácia desse mecanismo escolar está no fato de que são inculcados nos agentes a percepção de que esse poder simbólico é legítimo, criando uma cumplicidade entre os “dominantes” e os “dominados”. Cumplicidade aqui não quer dizer que as vítimas da violência simbólica estão, conscientemente, de acordo com a sua punição. Pelo contrário, quer dizer que desconhecem o mecanismo por trás desta violência e, assim, não podem combater aquilo que não vêem: “A forma mais absoluta da cumplicidade com uma violência é aquela que ocorre quando não sabemos que a sofremos: uma violência que é ignorada é uma violência simbólica - essa é a própria definição da violência simbólica” (Bourdieu, 2021, p. 192). O mal-estar provocado por esta violência gera um processo de autoeliminação dos estudantes, ou seja, a evasão escolar causada pelos sentimentos descritos por Flora: a sensação de não estar preparada e de inadequação.

4. Na sala de aula: dificuldades acadêmicas e apagamentos

A sala de aula é um espaço central na experiência universitária. Apesar de ser um local de troca de conhecimentos e de aprendizagem, é também o local, por

excelência, da manutenção do *habitus* da classe dominante (Bourdieu, 2004). É na sala de aula que a lógica de transmissão de conhecimento do professor (autoridade que detém o saber) para o aluno (mero receptáculo) mais se faz presente. Para pessoas racializadas, periféricas e de baixa renda, isso significa uma completa deslegitimação dos conhecimentos para além do cânone, em detrimento do que é considerado científico e erudito dentro da dinâmica da academia. Isso acontece mais fortemente nas áreas STEM³, onde a presença de mulheres e pessoas racializadas é ainda mais apagada.

Alcione foi aluna do curso de Física e atualmente está no mestrado, ela entrou na USP em 2020 e veio do interior de Minas Gerais. Ela descreve o impacto imediato em sala de aula, quando a dificuldade de acompanhar o conteúdo se transformou em motivo de riso e deslegitimação:

Eu me sentia muito pequena, porque era o homem branco “professor, tira uma dúvida, não sei o que”. E eu não tava entendendo nada, não tava entendendo nem ao ponto de fazer uma pergunta. Minha primeira aula de cálculo o pessoal fazendo pergunta e eu, que que isso aqui, eu nem sei o que ele tá escrevendo no quadro, tá escrevendo grego? Então eu me sentia muito pequena. Eu lembro uma vez que eu tava em uma aula de Astrofísica, e eu fui tirar dúvida com um monitor, aí eu fui falar “isso aqui significa isso”. E ele entendeu outra coisa e começou a rir de mim: “não, não significa”. Depois ele se tocou do que eu tava querendo dizer e pediu desculpa. Ele já assumiu que eu era burra, antes de ele entender a minha pergunta de fato. (Alcione, entrevistada em 12/12/2024)

Esse episódio explicita o modo como o preconceito atravessa a relação pedagógica: não é apenas a dificuldade diante de um conteúdo complexo, mas a naturalização da ideia de que uma estudante negra não pode dominar aquele saber. Assim, a violência simbólica se instala de maneira quase invisível, corroendo a confiança no próprio aprendizado. Como pontua bell hooks (1995), a história colonial se encarregou de criar a imagem de que as mulheres negras são apenas um corpo sem mente. Os corpos femininos negros são vistos apenas como isto: corpos - que são sexualizados e colocados no lugar do servilismo e distanciados da vida mental.

Vênus é aluna de Geofísica, ingressou em 2018 e veio de uma periferia na zona leste da cidade de São Paulo. Ela também enfrentou dificuldades acadêmicas:

Foi horrível, meu primeiro semestre foi horrível. Eu reprovei em 4 de 6 matérias e eram as mais importantes. Eu fiquei super deprimida durante as férias, porque eu sempre fui inteligente e eu cheguei na USP e eu era burra. Não é verdade, mas é o que parecia. Ninguém soube entender isso, nem meus amigos, porque não era o mesmo contexto, a maior parte dos meus amigos não passou direto, então tipo ninguém tava entendendo o que tava acontecendo. E minha família não entendia o peso que era fazer uma faculdade pública e nem o quão frustrante era fazer o curso que eu queria e simplesmente não conseguir. Aí eu também entendo que tem a questão das

³ Sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática

neurodivergências, a carga que eu consigo fazer é diferente da carga que meus colegas fazem (...) chegar aqui foi um choque... Eu passei a me sentir burra, que era uma coisa que nunca tinha sentido. Eu parei de fazer pergunta na aula. (Vênus, entrevistada em 01/07/2024)

A violência simbólica, aqui, recai sobre Vênus na forma de uma cobrança: espera-se que ela já seja capaz de compreender o que é transmitido, sem que a instituição assuma a responsabilidade por esse processo de aprendizagem. Esse é o paradoxo da universidade: ao mesmo tempo em que exige domínio da cultura acadêmica, desvaloriza práticas pedagógicas que poderiam introduzir e apoiar esse aprendizado, por considerá-las “simples demais” ou “próprias do ensino básico” (Mattos, Fernandes, 2022). Assim, como os saberes e habilidades intelectuais são tratados como dons naturais e legítimos, a facilidade em lidar com o “acadêmico” e o “erudito” se apresenta como sinal de talento - algo que, na prática, favorece os estudantes das classes privilegiadas. Já aqueles que vêm de camadas populares, por não terem sido socializados desde cedo nesses códigos, só conseguem acessar essa cultura por meio de um esforço constante e sistemático. Nesse ponto, como destaca Bourdieu (1975), o desprezo pelo que é explicado e ensinado de forma metódica funciona para reforçar a ideia de que o sucesso acadêmico é fruto de aptidões individuais, legitimando, assim, a aprovação dos que já estão familiarizados com esse universo.

Assim, Vênus se sentiu responsabilizada por suas reprovações, acreditando que era incapaz de compreender os conteúdos. Isso gerou uma profunda tristeza - “fiquei super deprimida” - e minou a sua autoestima. Seu relato evidencia como a universidade opera uma lógica de exclusão sutil, que transforma dificuldades estruturais em falhas individuais. Ao internalizar a ideia de que era “burra” por não acompanhar o ritmo imposto, ela traduz em termos pessoais uma desigualdade que é, na realidade, coletiva e histórica. Essa responsabilização não apenas fragiliza sua trajetória acadêmica, mas produz efeitos emocionais profundos, como a depressão e a autocensura, restringindo ainda mais sua possibilidade de inserção plena no espaço universitário. O que está em jogo, portanto, não é apenas a capacidade de aprender conteúdos específicos, mas o acesso desigual ao “código” da cultura acadêmica. Enquanto alguns estudantes já chegam à universidade fluentes nesse repertório, outros precisam construí-lo ao longo do caminho, em um processo doloroso que frequentemente os faz duvidar de si mesmos. Nesse sentido, a experiência de Vênus não é isolada, mas parte de um padrão que atravessa a vivência de diversos estudantes negros e de origem popular: o peso

simbólico da universidade branca e elitizada recai sobre seus corpos e subjetividades, reafirmando a cada tropeço a sensação de que não pertencem a esse lugar.

Giovana, aluna de Psicologia apresentada na seção anterior, também passou por uma situação semelhante. Ao ingressar na USP, o processo de descoberta da própria identidade como mulher negra coincidiu com uma sensação de inferioridade constante, traduzida em pensamentos de incapacidade:

Quando eu entrei mesmo em 2021, em que eu fui me descobrindo como uma mulher negra, eu acho que era muito mais complexada com isso e me sentia muito inferior às outras pessoas: “você é a pessoa mais burra do curso de História inteiro, como que você tem esse tipo de dificuldade? como que você não entende isso sendo que é o básico de todo estudante de História aqui dentro da USP?”. Isso foi fazendo com que eu tivesse um complexo de inferioridade tão grande que eu acabava não fazendo algumas atividades pensando que eu não seria capaz de concluí-las. (...) Eu percebi que isso era muito por conta da raça mesmo, muito por conta também do lugar de onde eu venho, das experiências que eu tenho. (Giovana, entrevistada em 13/07/2024)

O peso dessas comparações não era apenas acadêmico, mas atravessava sua experiência racializada. Como ela mesma observa, o sentimento de inadequação vinha “muito por conta da raça” e “do lugar de onde eu venho”, revelando como a distância entre sua trajetória escolar e a socialização dos colegas se convertia em um sentimento de inferioridade. Nesse caso, a violência simbólica aparece na forma da autocensura: acreditando que não seria capaz de concluir determinadas tarefas, Giovana deixava de realizá-las. Trata-se de um mecanismo perverso, em que o racismo atua não apenas na distribuição desigual de oportunidades, mas também no bloqueio subjetivo da confiança em si mesma. O “não pertencimento” é incorporado como verdade íntima, internalizado a ponto de fazer com que a estudante limite suas próprias possibilidades.

A trajetória de Giovana mostra que, mais do que o domínio dos conteúdos acadêmicos, a permanência na universidade exige resistir a um regime constante de deslegitimação. Cada prova, cada seminário, cada debate em sala de aula é vivido sob a suspeita de não ser capaz - e, ao mesmo tempo, sob a cobrança de ter que provar a todo momento sua legitimidade naquele espaço. O resultado é um cotidiano marcado pela insegurança e pelo esforço redobrado, em contraste com a leveza daqueles que, socializados desde cedo nos códigos da cultura acadêmica, transitam com “naturalidade” pela instituição.

Estela foi aluna da Faculdade de Direito e ingressou em 2017, antes mesmo da política de cotas ser aprovada na USP. Ao narrar suas experiências na universidade, ela chama a atenção para outro ponto importante, a falta de professores negros:

Quando você vê os professores são todos pessoas brancas, acho que eu nem tive aula com uma pessoa negra na graduação. Eu fiz o meu TCC com a minha orientadora, que é uma professora foda, que é a Eunice, e ela era uma das únicas professoras negras da faculdade, não sei nem por quanto tempo. Essa falta de representatividade refletia essa estrutura da academia. E a sala de aula também, a todo momento. Acho que isso atravessa um pouco a experiência da graduação de qualquer maneira. (Estela, entrevistada em 07/08/2024)

A fala de Estela evidencia uma dimensão estrutural do racismo universitário: a ausência de docentes negros nas posições de ensino e pesquisa. Essa ausência comunica, de forma silenciosa e constante, quais corpos e saberes são reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento. Como aponta Kilomba (2020), o “princípio da ausência” opera justamente assim: algo que existe, neste caso, intelectuais negros e suas epistemologias, é sistematicamente tornado invisível dentro das instituições acadêmicas. Na USP, essa invisibilidade se reproduz tanto nas salas de aula quanto nos corredores, nas bancas de defesa e nos grupos de pesquisa. A presença negra, quando existe, aparece como exceção, como exceção que confirma a regra branca da universidade.

A ausência de professores negros tem efeitos profundos sobre a experiência estudantil. Ela priva as alunas negras de referências intelectuais e afetivas que possam reconhecer nelas mesmas possibilidades de futuro dentro da academia. Estela fala sobre a professora Eunice como uma figura quase singular, uma “das únicas” e, nesse gesto, evidencia o quanto a representatividade docente é rara e, ao mesmo tempo, poderosa. A existência de uma professora negra naquele espaço reconfigura a percepção das alunas sobre o que é possível ser e pensar dentro da universidade. Ao mesmo tempo, sua solidão evidencia o peso de ocupar um lugar que a instituição historicamente negou. Essa estrutura desigual de pertencimento, na qual os corpos brancos detêm a autoridade do saber e os corpos negros ocupam, majoritariamente, as posições de estudantes ou funcionários subalternizados, reforça a hierarquia racial que sustenta a universidade desde sua fundação. Como argumenta bell hooks (1995), a presença de intelectuais negras em espaços acadêmicos é, em si, um ato de ruptura, pois desafia a ordem simbólica que associa o saber à branquitude e a ignorância à negritude. A fala de Estela, portanto, denuncia, além da falta de professores negros, a própria lógica que produz e mantém essa ausência, uma lógica que, ao excluir determinadas presenças, tenta preservar o mito da neutralidade e da universalidade do conhecimento produzido na USP.

5. O olhar branco: essencialização e invisibilização

Entre as estudantes negras que entrevistei, um dos aspectos mais recorrentes em seus relatos é a sensação de que seus corpos falam antes delas. A presença na sala de aula, nos corredores, ou mesmo em espaços de debate, é frequentemente atravessada por olhares que as marcam e as antecedem. Como observa Fanon (2020), há um olhar que transforma a pessoa negra em objeto de representação: ela deixa de ser apenas um indivíduo para se tornar um corpo que simboliza algo maior: a raça, a diferença, a exceção. Na USP, esse olhar se manifesta de formas sutis, muitas vezes travestido de reconhecimento ou curiosidade, mas que, no fundo, reafirma a distância entre quem observa e quem é observado. Nesse contexto, o corpo negro é constantemente chamado a representar não apenas a si, mas também aqueles que não estão presentes.

Acho que aqui na USP são coisas mais sutis, eu lembro que esse semestre eu ia participar de uma monitoria, acabei não participando, porque não queria me sobrecarregar, e aí era a disciplina dessa disciplina de psicologia onde a gente fala sobre raça, classe, etc. Aí um colega que também ia participar dessa monitoria ele veio perguntar se eu ia participar, eu falei que não. Aí ele falou assim: “nossa, mas você, especificamente, seria muito importante nessa disciplina”. Aí eu “ah é? que legal, mas eu não teria condições de ler os textos e tal”. Pensei que ele tava falando por conta da minha inteligência, sei lá, alguma coisa assim. Mas ele disse “você não precisa fazer nada, você não precisa ler os textos, não precisa ajudar os alunos, acho que só de ter você vai ser importante nessa disciplina”. Aí que eu não participei mesmo... aí eu fiquei pensando na função do meu corpo, sabe. Talvez esse colega pensou no meu corpo como uma validação do que ele estaria falando, do que o professor estaria falando, tipo, tem uma menina, que não é branca, aqui do nosso lado, então a gente sabe o que tá fazendo, a gente sabe o que tá falando e tudo mais. (...) Eu sinto que aqui na USP meu corpo tem um peso pelo que ele representa, sabe. (Giovana, entrevistada em 13/07/2024)

Como nos lembra Fanon (2020, p.17), “o que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco”. O relato de Giovana exemplifica isso com clareza: sua presença ali não era desejada pelo seu valor intelectual, mas sim para validar as fantasias brancas do que é uma pessoa negra. Ali ela deveria representar toda uma raça. E essa representação, segundo Kilomba (2019), é um anúncio do racismo. Sendo uma das poucas pessoas negras naquele ambiente, ela tem de representar aqueles que não estão lá, e as pessoas negras não estão lá porque seu acesso às estruturas de ensino lhes são negados. É um “círculo duplo, de inclusão e exclusão” (Kilomba, 2019, p.173). Essa posição de incluída em um espaço de exclusão é o que torna Giovana um exemplar da “negritude”.

Essa essencialização do que é ser negra acontece porque o racismo nega às pessoas negras o direito à subjetividade. Giovana não pode ser apenas ela mesma, ela

deve encarnar uma pessoa tríplice: “ela é um ‘corpo’, ela é uma ‘raça’, ela é uma ‘história’” (Kilomba, 2019, p.174). Enquanto os alunos brancos existem enquanto indivíduos, as alunas negras são cindidas nessa triplicidade e tornam-se responsáveis pelos seus corpos, pela sua raça e por seus ancestrais. Fanon (2020) denomina essa triplicidade de “esquema epidérmico racial”: na pele está inscrita não somente uma cor, mas memórias, lendas, estereótipos, piadas, histórias, experiências, mitos e insultos. E esse esquema guia as pessoas negras no espaço, ditando quais lugares podem acessar, onde, quando e o quê podem falar.

Marie é aluna de Ciências Biológicas, ingressou na USP em 2023 através do sistema de cotas e vem do Grajaú, extremo sul da cidade de São Paulo. Ela também sente que seu “esquema epidérmico racial” chega aos seus colegas e professores antes de si mesma:

Tem alguns professores, como um da minha matéria de genética, era um professor que alguns anos atrás teve um escândalo porque ele era contra as cotas, as cotas raciais, as ações afirmativas. Então pra mim, quando ele respondia a minha dúvida, ele não estava respondendo a dúvida da aluna, ele estava respondendo a dúvida da aluna negra, da aluna cotista, da aluna bolsista. Então era nítida a diferença de tratamento. Quando eu fazia grupo com as meninas, por exemplo na matéria de bioquímica, que é uma matéria super difícil (...) elas não estavam fazendo grupo com outra aluna, elas estavam fazendo grupo com a aluna burra, com a aluna que não sabia o mínimo de química. (Marie, entrevistada em 03/07/2024)

Além de representar a negritude, os alunos cotistas e bolsistas, Marie também deve defendê-los, já que essas categorias são carregadas de conotações negativas. Ela precisa provar que é tão inteligente e competente quanto os alunos brancos e, ao mesmo tempo, carregar a responsabilidade de desmentir, com sua própria performance, os estigmas que recaem sobre os estudantes negros e cotistas. Esse é o peso simbólico de ocupar um lugar que, historicamente, foi negado às pessoas negras. Assim, a estudante negra precisa constantemente justificar sua permanência, reafirmar sua legitimidade e demonstrar excelência, pois qualquer erro é interpretado não como falha individual, mas como confirmação de um estereótipo coletivo. Essa vigilância permanente sobre o corpo e a inteligência de alunas como Marie é uma forma de violência epistêmica e subjetiva. Ao ser constantemente interpelada como “a aluna negra”, “a cotista”, “a bolsista”, Marie é impedida de existir plenamente como sujeito singular, ela é convertida em uma categoria, um marcador racial e social que antecede sua própria fala. Isso produz o que Fanon (2020) descreve como o “olhar branco”: o olhar que congela, reduz e aprisiona o sujeito negro em uma identidade fixada pelo racismo.

No cotidiano universitário, essa experiência se manifesta em situações banais, mas profundamente corrosivas, como a diferença de tratamento de professores, a desconfiança de colegas e a constante necessidade de “provar” competência. A universidade, nesse sentido, se torna um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que reivindica a diversidade como valor, reproduz práticas cotidianas de exclusão e de controle racial. A permanência de estudantes negras como Giovana e Marie revela, portanto, tanto o avanço das políticas de inclusão quanto os limites das transformações institucionais. A cada gesto, palavra ou silêncio, seus corpos lembram à instituição aquilo que ela tenta esquecer: que o saber universitário foi historicamente construído sobre a negação e o apagamento de corpos e saberes negros.

Outras vezes, em vez de serem percebidas como exemplares de sua raça, essas alunas negras simplesmente não são percebidas:

Acho que essas micro violências de você não ser enxergado, de você não ser ouvida... tem uma coisa que acontece aqui é que muitas pessoas esbarram em mim, principalmente homens brancos, porque não conseguem me enxergar nem fisicamente, sabe? Esbarram no meu ombro e tal, recusam a dar um passinho pro lado, porque realmente a gente não é vista. Então é uma coisa que acontece muito aqui. Às vezes eu falo “vamos lá passar por isso?” de ver realmente como as pessoas tratam e como as pessoas não tratam. Então eu senti muito isso aqui, tanto na sala de aula, na forma que os professores olham e esperam de alguns alunos e não de outros, e também nesse dia a dia da pessoa passar direto por você, de você não ser uma possibilidade de ser amiga, possibilidade de ser outra coisa. (Marina, entrevistada em 04/07/2024)

Marina, quem deu esse relato, é aluna de Ciências Sociais, ingressou em 2023 através de uma prova de transferência externa e veio de Belém. A experiência de Marina revela outra face do preconceito na universidade: a invisibilidade. Enquanto Giovana e Marie são marcadas como representantes de uma coletividade racial, Marina descreve o oposto, o apagamento cotidiano de sua presença. Ambas as situações, contudo, fazem parte do mesmo mecanismo de racialização: a produção do corpo negro como “outro” em relação à norma branca. Ser vista demais ou não ser vista de forma alguma são, portanto, expressões complementares do mesmo regime de poder. Na USP, essa lógica se manifesta nas sutilezas da convivência: o olhar que fixa, o corpo que esbarra, a ausência de escuta. Tudo isso comunica, sem palavras, quem pertence plenamente àquele espaço e quem precisa justificar sua presença.

6. Agenciamentos e resistências

Apesar de todos os percalços, as mulheres negras permanecem. E uma das principais formas de permanecer, que constatei nas entrevistas, é a presença de amigos

que compartilhem de experiências similares, que atuam como uma rede de apoio: “É doido como isso faz tanta diferença, porque se eu não tivesse feito amigos tão próximos lá, eu não sei se conseguiria, não sei se alguém consegue (...) acho que isso é minha permanência também” (Giovana, entrevistada em 13/07/2024). Em meio aos desafios acadêmicos, sociais e emocionais, as conexões estabelecidas com seus amigos forneceram um importante suporte emocional, promovendo um senso de pertencimento e solidariedade. Para cada uma delas, encontrar comunidades de apoio, como coletivos étnico-raciais, grupos de pesquisa ou simplesmente círculos de amizade, foi crucial para enfrentar as adversidades e persistir em seus objetivos acadêmicos. Essas amigadas não apenas ofereceram um espaço para compartilhar experiências e discutir questões relevantes, mas também proporcionaram um ambiente onde se sentiam valorizadas, compreendidas e capacitadas a enfrentar os desafios da vida universitária. Assim, ao longo de suas trajetórias, as amigadas emergem como uma importante fonte de apoio, fortalecendo-as e empoderando-as para alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais.

Os coletivos étnico-raciais também desempenharam um papel fundamental na permanência. Esses espaços proporcionam um ambiente de apoio e compreensão, onde essas mulheres encontram solidariedade e conexão com outras/os estudantes que se parecem com elas. Por meio dos coletivos, elas têm a oportunidade de compartilhar suas vivências, discutir questões relacionadas à identidade étnico-racial e enfrentar desafios comuns, criando uma rede de apoio que vai além do aspecto acadêmico: “o Coletivo é o que fez eu chegar até aqui, honestamente. Se não fosse o Coletivo eu não sei se eu teria continuado a graduação” (Vênus, entrevistada em 01/07/2024). Além disso, esses grupos promovem uma sensação de pertencimento e validação, reafirmando suas identidades e valorizando suas experiências como mulheres racializadas. Ao se engajarem nesses coletivos, as entrevistadas encontram um espaço seguro para expressar suas vozes, lutar por seus direitos e promover mudanças sociais dentro e fora do ambiente universitário.

Lígia foi aluna de Educação Física, ingressou em 2019 na USP e veio de Diadema, na Grande São Paulo. O que fez com que ela continuasse na USP foi seu grupo no Programa de Educação Tutorial (PET). Esse programa, vinculado ao Ministério da Educação, tem como objetivo incentivar os alunos a desenvolverem projetos que promovam o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Nesse grupo, Lígia e os demais alunos participantes recebiam uma bolsa e eram tutorados por

um professor. Esse grupo, como me contou, era composto majoritariamente por alunos que também eram negros e cotistas, o que fazia com que Lígia se sentisse acolhida:

[O que te impediu de desistir?] Foi o PET. O trabalho que eu te falei que eu tinha. Porque lá eu tinha colegas, lá eu me sentia eu de verdade, eu me sentia útil, era uma coisa que eu realmente tava ali com vontade, queria fazer. Inclusive sinto muita falta. Com certeza foi o PET, as atividades que a gente fazia, os integrantes que tinham no momento. Até hoje os amigos que eu tenho são do PET, não tenho amigos de fora do instituto. Foi isso que claramente... muitas vezes eu pensava em desistir, mas eu não desistia por causa do PET (...) Por que alguém vai ouvir uma mulher negra? A minha opinião não importa. E mesmo se eu falar, vai estar errado. Então eu sempre evitei de falar. Por isso que eu acho que eu me sentia bem no PET, porque eu sentia que eu podia falar, que eu podia me abrir, ser eu mesma, falar o que eu pensasse. Mas não era assim na sala de aula. (Lígia, entrevistada em 27/06/2024)

O relato de Lígia reforça como os espaços de pertencimento e de reconhecimento coletivo dentro da universidade funcionam como contrapontos à violência simbólica e ao isolamento experienciado por estudantes negras. No PET, ela encontrou um ambiente em que podia existir para além dos estigmas raciais e das hierarquias acadêmicas que estruturam as relações cotidianas da universidade. O grupo não apenas oferecia suporte material por meio da bolsa, mas também emocional e simbólico, criando um espaço de valorização de saberes e trajetórias diversas. A possibilidade de falar e ser ouvida, destacada por Lígia, é central nesse processo. Na sala de aula, o silenciamento imposto pelo racismo e pelo sexismo restringe sua expressão e sua atuação. Já no PET, ela encontrou uma forma de reverter esse silenciamento e ser reconhecida por suas habilidades e por sua intelectualidade.

Marina também teve uma experiência parecida. Foi no seu grupo de pesquisa, o Programa de Acolhimento aos Estudantes Cotistas (PAECO), que encontrou uma rede de afetos que fortaleceram sua permanência. O PAECO é, além de um grupo de pesquisa voltado às temáticas de inserção e permanência de alunos cotistas, um espaço de acolhimento, feito por cotistas para cotistas. Assim, Marina recebeu nesse espaço o apoio e a solidariedade que não encontrou em outros ambientes da universidade:

Com as meninas do PAECO foi totalmente diferente, porque como a proposta é justamente o acolhimento, a gente tem muito esse lema de acolher entre a gente, a gente sempre tenta estar unidas, é bem importante pro processo de formação que você tenha essa rede de apoio, que você tenha com quem conversar, com quem desabafar, com quem pedir algum conselho. Pra mim elas foram primordiais, tem 4 meninas aqui que eu considero realmente como amigas e que tem essa rede de apoio. (Marina, entrevistada em 04/07/2024)

Todas essas formas de permanência podem ser entendidas como o que diversos intelectuais negros chamam de aquilombamento. Historicamente, os povos africanos

constituíram-se a partir da noção de coletividade (Jagun, Azevedo, 2023). Com o colonialismo, extinguir as comunidades foi justamente a estratégia usada pelos europeus para enfraquecer e dominar os povos nativos, buscando individualizar suas existências para assim subjugar-los. Entretanto, a história da diáspora africana nos mostra que os colonizadores não foram capazes de extirpar a coletividade. Nas novas terras, o agrupamento foi utilizado como forma de sobrevivência (Jagun, Azevedo, 2023). No Brasil, os quilombos surgiram desse movimento de buscar, na coletividade, uma resistência contracolonial contra a desumanização imposta pelos colonizadores.

Para Beatriz Nascimento (2021), os quilombos aparecem então como um sistema social alternativo dentro da sociedade colonial brasileira, através do qual negros e negras puderam criar uma lacuna no cenário desumano em que viviam. Essa lacuna abre portas para novas epistemologias, novas construções políticas, sociais e culturais, reconhecendo diferentes formas de ser e estar no mundo. O aquilombamento, nesse sentido, é uma estratégia atemporal de resistir na coletividade, de reafirmar a identidade e o pensamento afro-brasileiro. Na universidade, assim como mostram os relatos acima, unir-se em coletivos, em grupos de pesquisa e extensão ou mesmo entre amigos, também é uma forma de aquilombar: cria-se, em um espaço majoritariamente branco, uma brecha onde podem circular corpos e ideias que não são acolhidos institucionalmente. Esses espaços de aquilombamento dentro da universidade funcionam como refúgios e, ao mesmo tempo, como centros de criação intelectual e afetiva. São lugares onde as estudantes negras podem existir sem precisar constantemente justificar sua presença, sua voz ou sua produção de conhecimento. Neles, a dor compartilhada se transforma em força política, e a solidão imposta pela estrutura racial da universidade é rompida pela construção de vínculos e pela partilha de experiências. Como afirma Beatriz Nascimento, no seu documentário *Orí* (1989),

É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e cada um, o reflexo de todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade.

É nesse movimento coletivo do aquilombamento que o sujeito negro se (re)constitui, recuperando a dimensão da ancestralidade e da memória. O que foi tornado ausente pela instituição é tornado presente pela organização coletiva.

Aquilombar-se, portanto, é mais do que criar um espaço de proteção, é um gesto político e epistêmico que desafia o monopólio do saber acadêmico e propõe outras formas de produção de conhecimento, enraizadas em vivências e saberes que foram

historicamente deslegitimados. Dentro da USP, esses espaços podem assumir a forma de um grupo de pesquisa, um encontro informal após as aulas, uma conversa entre amigas, um coletivo estudantil. São pequenas fissuras abertas na estrutura rígida da universidade, onde é possível respirar, rir, chorar, pensar e existir fora do olhar avaliativo e colonizador que domina o ambiente acadêmico. Nessas brechas, a universidade deixa de ser apenas um lugar de exclusão e passa a ser também um território em disputa, um espaço onde novas narrativas sobre o que é conhecimento e quem pode produzi-lo estão sendo constantemente inventadas. O aquilombamento, nesse sentido, é tanto um modo de permanência quanto um projeto de transformação: ele anuncia um outro modo de estar na universidade, pautado na coletividade, na solidariedade e na reconstrução de mundos possíveis.

Referências

AHMED, Sara. **On being included:** racism and diversity in institutional life. Durham/London: Duke University Press, 2012.

AZEVEDO, Bruna Jardim Saldanha de; JAGUN, Márcio de. Aquilombamento como modo de existência: diálogos entre Brasil e África. **ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/3211>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico. In: **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 293-300.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, vol. 2:** habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1982). Petrópolis: Vozes, 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

HAN, Clara. **Life in debt:** times of care and violence in neoliberal Chile. 1. ed. Berkeley, US: University of California Press, 2012.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, n. 2, p. 464-478, 1995.

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

KILOMBA, Grada. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 4-8.

MATTOS, Hellen C. X. S.; FERNANDES, Maria C. S. G. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre a permanência. **Educar em Revista**, [S.l.], dez. 2022. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85943>>

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Viviane Angélica. **Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-19112015-133530.

VEDOVATO, Victória. **Entre fronteiras: trajetórias de alunas negras na Universidade de São Paulo**. 2025. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.