

Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, foto por Ítalo Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

"A GENTE ENTRA PELA COTA, MAS PERMANECE PELO AFETO":

PERMANÊNCIA E SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES NEGRAS/OS NA UNIVERSIDADE

UniversidadedeBrasília
InstitutodePsicologia
DepartamentodePsicologia Clínica
Programa de Pós-GraduaçãoemPsicologia Clínica e Cultura

“A gente entra pela cota, mas permanece pelo afeto”: permanência e saúde mental de estudantes negras/os na Universidade

PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Polejack Brambatti
Coorientadora: Profª. Dra. Cláudia deOliveira Alves

Brasília
2025

PAULA GABRIELADE SOUZA PINTO

“A gente entra pela cota, mas permanece pelo afeto”: permanência e saúde mental de estudantes negras/os na Universidade

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.

Aprovado em___/____/____
BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Dra. LarissaPolejack Brambatti
Presidente da banca|Orientadora | UnB

_____
Profª. Dra. Cláudiade Oliveira Alves
Presidente da banca|Coorientadora | UnB

_____
Prof. Dr. IlenoIzídio da Costa
Membro Interno | UnB

_____
Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde
Membro Externo | UFES

_____
Dra. Ana LuísaCoelho Moreira
MembraExterna

_____
Profª. Dra. Dione Oliveira Moura
Membra Interna |UnB



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Sonhei
Sonhei que estava morta
Vi um corpo no caixão
Em vez de flores eram livros
Que estavam nas minhas mãos
Sonhei que estava estendida
No cimo de uma mesa
Vi o meu corpo sem vida
Entre quatro velas acesas
Ao lado o padre rezava
Comoveu-me a sua oração
Ao bom Deus ele implorava
Para dar-me a salvação
Suplicava ao Pai Eterno
Para amenizar o meu sofrimento
Não me enviar para o inferno
Que deve ser um tormento
Ele deu-me a extrema-unção
Quanta ternura notei
Quando foi fechar o caixão
Eu sorri... e **despertei**.

(Carolina Maria de Jesus In: Antologia pessoal, p. 174)

Dedico este trabalho a cada estudante negra/o, com a esperança de que nossos sonhos sejam protegidos e possam, enfim, se realizar.

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese não foi fácil, mas ela nasceu do encontro entre sonhos, afetos e braços que me sustentaram. Se hoje este trabalho existe, é porque muitas pessoas me amparam ao longo do processo.

Agradeço à espiritualidade que me guia e protege.

Às minhas orientadoras, minha gratidão. À Larissa Polejack, por me acolher como orientanda e confiar na potência desta pesquisa. À Cláudia Alves, pela generosidade ao entrar nesse percurso em movimento, pelo acolhimento, pelas trocas teóricas e metodológicas, pela aposta ao intercâmbio na África do Sul, pela leitura atenta e por ter me recebido no NEPRINS. Te admiro muito.

Agradeço também à professora Sheila Murta, pelas melhores aulas no programa e por ser inspiração na docência. À professora Dione Moura, por sua trajetória dedicada às cotas raciais e por suas contribuições na qualificação. À Marizete Gouveia, por abrir caminhos com delicadeza. E ao professor Gustavo Forge, pelas trocas e indicações de leitura que ampliaram esta pesquisa.

A Gilceli, Lúcilia, Gabriela e Milene, que estiveram ao longo de dois anos no grupo de pesquisa desse trabalho, vocês foram fundamentais para a minha permanência na UnB. Obrigada por tudo!

À minha Iyalorixá Carmem, pelos cuidados e orações constantes. À minha avó, por ser raiz e fortaleza. À toda minha família, em especial a minha prima Júlia, pelas conversas e pela inspiração na diagramação do trabalho.

Às amigas queridas que me acompanharam de perto: Franciele, pelas ligações e apoio nos dias difíceis, pelo suporte nas transcrições e pela amizade incondicional; Thaynara, pela escuta, pelo afeto, pela oficina de

capelos e por estar comigo em todos os momentos; Amanda e Giulia, pela presença, cuidado e acolhimento nas ansiedades, vocês são muito especiais pra mim; Madlene, Larissa e Aline, pelo incentivo à dimensão artística desta tese e pela alegria dos encontros; Ísis e Samita, pela escuta e carinho nos momentos que precisei.

À Lorenna, por todo amor, paciência e cuidado para que eu pudesse concluir esta tese.

Ao Fabrício, por estar presente e sempre disponível a me ajudar.

À Rosa, minha analista, pela escuta generosa durante todo o percurso.

Ao Coletivo FICA, que nasceu junto com esta tese, e à luta que seguimos por permanências mais saudáveis e justas.

À Iza e ao Lucas, por sonharem comigo e materializarem Sonhos Despertos. Obrigada pela sensibilidade e por acreditarem que esta tese também poderia ser exposição.

A todas as pessoas que participaram do ensaio Sonhos Despertos - Alice Vieira, Ana Lídia Cruz, Ana Paula Mendes, André Alves, Ayla Maria, Catarina Freitas, Eduarda Torres, Eliel Silva, Emanuel, Fabricio Ferreira, Henri Diop, Ingride Pereira, João Pedro Sales, Larissa Almeida, Maria Clara Fernandes, Maria Eduarda Souza, Maria Jamilly Pereira, Maria Luísa Calixto, Miguel, Najana Alves, Niara Xerente, Ravena Ohara, Romulo Crisostomo, Sabrina Lira, Stefany Alves, Thuane Fernandes, Victor Silva — obrigada por emprestarem seus rostos, seus sonhos e sua força a este trabalho. Vocês são incríveis.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa e muitas das vivências que a tornaram possível.

Sonhar não pela obrigação, nem pela febre de realizar os sonhos: sonhar porque os sonhos nos realizam.

Tatiana Nascimento

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a permanência de estudantes negras e negros na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para a saúde mental, a partir das experiências desses estudantes e das percepções de atores institucionais envolvidos no acolhimento e suporte. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo, que utilizou grupo focal com nove estudantes e entrevistas semiestruturadas com profissionais do Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS), da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP) e do Centro de Convivência Negra (CCN). A análise dos dados foi realizada por meio da abordagem temática considerando os dados de forma teórica e epistemologicamente comprometida. Os resultados indicaram avanços importantes, mas também fragilidades na Política Nacional de Assistência Estudantil, cuja aplicação universalizante limita a efetividade das ações. A universidade é percebida pelos estudantes como conquista coletiva e espaço de sofrimento, pois a ação afirmativa isolada e o currículo eurocentrado, que atua como mecanismo de epistemicídio, não garantem suporte adequado. A participação em coletivos negros revelou-se fundamental para oferecer refúgio e pertencimento, já que a saúde mental desses estudantes é fragilizada pela solidão e pela ausência de suporte racializado pelos serviços de cuidado que não possuem letramento racial. Como recomendações, destacam-se a adoção de medidas específicas para a saúde mental de estudantes negras/os, a inclusão transversal da temática racial nos currículos, a criação de programas permanentes de letramento racial para toda a comunidade acadêmica e o fortalecimento de parcerias entre os atores institucionais e pesquisadoras/es negras/os, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) e coletivos negros, visando assegurar uma permanência qualificada.

Palavras-chave: permanência estudantil, saúde mental, racismo institucional, políticas afirmativas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the permanence of Black students at the University of Brasília (UnB) and its implications for mental health, based on the lived experiences of these students and the perceptions of institutional actors involved in processes of support and care. It is a qualitative, descriptive study that employed a focus group with nine students and semi-structured interviews with professionals from the Center for Training, Monitoring, and Evaluation of Health Actions and Projects (NAPS), the Coordination for Psychosocial Care (CoAP), and the Black Community Center (CCN). Data analysis was conducted through thematic analysis, approached in a theoretically and epistemologically committed manner. The findings indicated important advances, but also persistent weaknesses in the National Student Assistance Policy, whose universalist implementation limits the effectiveness of its actions. The university is perceived by students both as a collective achievement and as a site of suffering, as affirmative action alone, without accompanying permanence policies, and a Eurocentric curriculum—operating as a mechanism of epistemicide—fail to provide adequate support. Participation in Black student collectives proved to be essential, offering refuge and belonging, as the mental health of these students is weakened by isolation and by the lack of racialized support in care services that lack racial literacy. The study recommends adopting specific measures for the mental health of Black students, incorporating racial themes transversally into undergraduate curricula, creating permanent racial literacy programs for the entire academic community, and strengthening partnerships among institutional actors, Black researchers, Afro-Brazilian Studies Centers (Neabs), and Black student collectives to ensure a more qualified and sustainable university experience.

Keywords: student retention, mental health, institutional racism, affirmative policies.

LISTA DE SIGLAS

ANPSINEP – Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es)

CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais

CCN – Centro de Convivência Negra

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CoAP – Coordenação de Atenção Psicossocial

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários

DASU – Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária

DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social

DIV – Diretoria da Diversidade

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior

IFER – Índice Folha de Equilíbrio Racial

INCLUIR – Programa Incluir de Acessibilidade na Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NAPS – Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde

PAB – Programa de Acolhimento nas Bibliotecas

PAS – Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes

PASES – Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior

PATE – Programa de Apoio ao Transporte do Estudante

PBP – Programa de Bolsa Permanência

PEM – Programa Estudantil de Moradia

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROPEPE – Programa de Permanência Parental na Educação

PROMISAES – Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Dados do Painel do Orçamento

Tabela 2 – Informações dos Participantes

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) **232**

Anexo B – Roteiro de entrevista da Coordenação de Atenção Psicossocial (**CoAP/DASU**) **237**

Anexo C – Roteiro de entrevista do Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS/DASU) **238**

Anexo D – Roteiro de entrevista do Centro de Convivência Negra (CCN) **240**

Anexo E- Roteiro do grupo focal **242**

Anexo F – Termo de autorização para uso de gravação de voz para fins de pesquisa **243**

Anexo G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1– Institucional **244**

Anexo H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2 – Estudantes **246**

SUMÁRIO

Apresentação 18

Introdução 19

Capítulo 1 – Cotas Raciais 42

1.1 A Política de Cotas Raciais no Brasil: implementação, avaliação e impactos na universidade **43**

1.2 Entre a autodeclaração e a fraude: disputas em torno das cotas raciais na universidade **54**

Capítulo 2 – Permanência 61

2.1 Nem todo sonho dorme: pelo direito de permanecer **62**

2.2 A Política Nacional de Assistência Estudantil e a permanência de estudantes negros/as na universidade **65**

Capítulo 3 – Epistemicídio e Necroeducação 100

3.1 Do epistemicídio à necroeducação: outras formas de matar-morrer na universidade **101**

Capítulo 4 – Percurso da Pesquisa 120

4.1 Abordagem metodológica e delineamento **121**

4.2 Participantes **122**

4.3 Instrumento **123**

4.4 Procedimentos de coleta **124**

4.5 Análise de dados **125**

4.6 Ressalvas éticas **127**

Capítulo 5 – Acesso, Permanência e Saúde Mental: Narrativas de Estudantes Negros/as 130

5.1 Sonho e solidão: a universidade como espaço de conquista e desconforto **131**

5.2 O racismo que nos atravessa: entre a estrutura e o cotidiano **144**

5.3 Entrar não basta: permanência e saúde mental **163**

5.4 Sonhar junto para não adoecer: coletivos como territórios de permanência **174**

Capítulo 6 – Entre o reconhecimento e o silêncio: respostas institucionais ao sofrimento estudantil 184

6.1 (In)Visibilidade do sofrimento de estudantes negras/os e a ausência de políticas específicas **185**

6.2 Resistência e cuidado coletivo: o papel do Centro de Convivência Negra **198**

Considerações Finais 205

Encaminhamentos e Recomendações para a Permanência de Estudantes Negras e Negros na UnB 212

Referências 216

Anexos 231

Sonhos Despertos 248

"Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo"

Provérbio Africano.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação que me atravessou em 2018, ao acessar o relatório sobre óbitos por suicídio de adolescentes e jovens negros, do Ministério da Saúde em parceria com a UnB. O documento apontava que as ações afirmativas e a permanência na universidade eram fatores de proteção contra o suicídio. Esse dado me mobilizou.

Talvez por ser profissional da saúde mental. Talvez por ter acompanhado tantas amigas adoecendo ao longo da trajetória universitária. Talvez por ainda acreditar, com teimosia, no poder transformador da educação. Como psicóloga, como professora, e como alguém que teve a vida profundamente modificada pela possibilidade de acessar e permanecer na universidade, compreendi que era preciso falar sobre isso com a importância e a urgência que o tema exige.

Por fim, esta pesquisa também é resultado da euforia que me atravessa sempre que vejo a potência de estudantes negras e negros que insistem em existir, criar, sonhar e permanecer na universidade mesmo diante das situações adversas. Talvez porque eu mesma seja uma sonhadora, dessas que acreditam na subversão como forma de resistir. A permanência, para nós é pulsão de vida.

INTRODUÇÃO:

A universidade não foi pensada para pessoas negras; pelo contrário, durante anos estivemos excluídos desse espaço. Poder estudar, foi um direito social historicamente negado a nós. Após séculos de exclusão, essa conquista só foi possível por meio de lutas incessantes lideradas pelo Movimento Negro. No entanto, após essa conquista, nos deparamos com outro desafio: garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes negros nas universidades (Gomes, 2017).

Na luta pela superação da negação de direitos e pelo reconhecimento de um coletivo étnico-racial que contribuiu para a formação do país, o acesso à educação sempre foi uma das principais pautas do Movimento Negro, que reconhece as escolas e universidades como espaços de emancipação social e racial. Nesse sentido, Gomes (2017) destaca que a educação não é um campo fixo nem exclusivamente conservador, mas se configura como um espaço-tempo dinâmico, sendo ao mesmo tempo provocador e provocado por diversos coletivos sociais.

A educação, portanto, torna-se central tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento do racismo na sociedade, pois é o primeiro espaço de socialização que vivemos fora do nosso ciclo familiar, onde valores, narrativas e práticas culturais são transmitidos, muitas vezes de forma naturalizada. No Brasil, historicamente, o sistema educacional tem contribuído para a reprodução do racismo ao excluir ou marginalizar a história, a cultura e as contribuições da população negra, enquanto privilegia uma perspectiva eurocêntrica. Essa exclusão está presente nos currículos escolares e universitários, que frequentemente apagam ou simplificam as experiências africanas e afro-brasileiras, e na escassez de representatividade negra entre docentes e gestores educacionais. Por outro lado, a educação possui um potencial transformador capaz de desconstruir estruturas

racistas, especialmente quando ajuda estudantes a desenvolverem uma visão crítica sobre a sociedade e suas estruturas.

Nesse sentido, é importante compreender o racismo como um sistema amplo e articulado, que opera em múltiplos níveis (do pessoal ao institucional) e que se reproduz por meio de estruturas, normas e práticas que moldam a distribuição de oportunidades, saberes e valores sociais. Como afirma Werneck (2016), o racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre indivíduos, nas políticas públicas e nas formas de organização do Estado, penetrando a cultura, a política e a ética, e mobilizando instrumentos que garantem sua continuidade e a manutenção de privilégios. Ao assumir essa dimensão sistêmica e estrutural, torna-se ainda mais evidente o papel da educação não apenas como espaço de reprodução, mas também como fronteira estratégica de enfrentamento do racismo.

É nessa dinâmica de um espaço potente para a transformação e que também reproduz violências que Silva (2023) reforça, numa perspectiva psicanalítica, que ao entrar na universidade, o estudante negro pode reviver experiências de discriminação e racismo que sofreu anteriormente, em fases mais iniciais da sua vida escolar. Embora o contexto seja diferente, as marcas psicológicas dessas vivências podem ser resgatadas, como se o ciclo da violência racial fosse repetido, agora na universidade. Muitas vezes, sofremos racismo e não temos um espaço de acolhimento ou apoio emocional para elaborar o que aconteceu. Quando não há um espaço para reflexão, essas experiências não são elaboradas de maneira saudável o que dificulta a elaboração desses traumas. Quando o estudante chega à universidade, esses traumas retornam e ele pode reviver emocionalmente as experiências de discriminação e exclusão sofridas anteriormente. O peso emocional que essas vivências carregam intensificam o impacto que têm sobre a saúde mental dos estudantes negros.

Dessa forma, Silva (2023) abre caminho para pensar que o retorno dessas vivências pode gerar dois tipos de efeitos: danosos, caso o estudante não receba suporte adequado e as experiências de violência racial continuem impactando negativamente sua saúde mental, ou aberturas potentes, caso o estudante consiga encontrar formas de elaborar o trauma, promovendo assim o crescimento pessoal e coletivo. As universidades desempenham um papel essencial, pois podem oferecer um espaço de acolhimento e apoio para que essa elaboração aconteça, ou, caso contrário, podem reeditar essas violências.

É importante destacar também o papel fundamental da psicologia nesse processo, pois o apoio psicológico pode ser uma das vias para ajudar na elaboração das experiências raciais traumáticas. No entanto, o que se observa é que, mesmo quando as universidades oferecem serviços psicológicos, esses serviços frequentemente seguem uma abordagem universalista, tal como as políticas de permanência, muitas vezes sem a devida atenção às questões raciais e sem profissionais capacitados para lidar com elas. Isso compromete a potência do apoio psicológico na experiência das vivências raciais enfrentadas por estudantes negros.

No entanto, ao considerarmos o papel das universidades no enfrentamento ao racismo, é fundamental resgatar historicamente as estratégias adotadas para corrigir as desigualdades históricas e garantir o acesso à educação para aqueles que, de outra forma, seriam excluídos. O primeiro programa de permanência universitária no Brasil foi o Programa de Assistência Estudantil (PAE), criado em 2003 pelo Ministério da Educação (MEC), ainda no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa foi um dos primeiros esforços do governo federal para apoiar a permanência dos estudantes nas universidades públicas, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

A criação do PAE teve como objetivo garantir a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior, visto que a inclusão de estudantes de diferentes classes sociais nas universidades, por meio de políticas de cotas e expansão do acesso, foi acompanhada pela necessidade de garantir que esses estudantes conseguissem concluir seus cursos. Muitos enfrentavam dificuldades econômicas, como a falta de moradia, alimentação, transporte e apoio psicológico. Assim, o PAE se destinava a oferecer auxílios financeiros para cobrir essas necessidades básicas, possibilitando que os estudantes não abandonassem a universidade devido a questões econômicas. (Gomes & Mathis, 2024)

Em 2004, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído, através do Decreto nº 5.296, consolidando e ampliando as ações do PAE. O PNAES surgiu como uma resposta às desigualdades sociais que ainda permeavam o ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas. O PNAES visava garantir que os estudantes, sobretudo os de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros grupos historicamente marginalizados, tivessem condições de permanecer na universidade. O programa fornecia auxílios financeiros, como moradia, alimentação, transporte, e materiais acadêmicos, além de apoio psicológico e programas voltados para a inclusão e acessibilidade. (Gomes & Mathis, 2024)

O PNAES é anterior à Lei de Cotas, mas a Universidade de Brasília (UnB) já havia dado passos significativos em direção à inclusão racial, implementando a reserva de vagas para estudantes negros em 2003, uma medida pioneira no Brasil. A Lei de Cotas (Lei nº 12.711), sancionada em 2012, veio quase uma década depois, e estabeleceu a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades federais e em instituições federais de ensino

técnico de nível médio. Esse marco legal ampliou a ação de inclusão, que já vinha sendo experimentada em algumas universidades, como a UnB.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), lançado em 2010 pelo MEC, teve um impacto significativo não apenas no acesso ao ensino superior, mas também na transformação do perfil das universidades brasileiras. Ao unificar o processo seletivo das universidades públicas por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o sistema promoveu mudanças substanciais, tanto no aumento do acesso quanto na ampliação da inclusão e diversidade no ensino superior. Por exemplo, dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mostram que, até 2013, 60% dos ingressantes eram oriundos de Belo Horizonte. Já em 2018, esse percentual caiu para menos de 55%, evidenciando a redução das concentrações regionais e a maior democratização do acesso. Assim, é fundamental considerar as mudanças trazidas pelo SISU no cenário das universidades públicas brasileiras, refletindo um processo de interiorização e maior diversidade nos ingressos (Fleury et al. 2023).

Durante os anos de 2013 e 2014, o PNAES passou por uma série de aprimoramentos, com o objetivo de tornar as ações de assistência estudantil mais eficientes e abrangentes, tendo em vista esses novos cenários. O programa foi ampliado, incorporando novas modalidades de apoio, como programas de acolhimento psicológico, saúde mental, e assistência a pessoas com deficiência. A ampliação e aprimoramento do PNAES ocorreram de forma a responder ao crescente número de estudantes ingressantes e ao aumento das diversas necessidades identificadas nas universidades. Embora inclua o acolhimento psicológico, ainda estamos lidando com programas que, em sua maioria, são voltados para necessidades materiais, ou seja, políticas de permanência com um foco predominante nas questões financeiras (Gomes & Mathis, 2024).

Em 2017, o PNAES foi reestruturado e aprimorado, com maior ênfase na integralidade da assistência estudantil, para garantir que as ações de apoio à permanência se tornassem mais integradas e eficazes. Nesse período, algumas universidades federais também implementaram políticas próprias de permanência, criando, por exemplo, programas de mentorias para os estudantes, especialmente os que ingressavam por meio de cotas. Além disso, a Lei nº 13.935/2019 formalizou a assistência estudantil como um direito, estabelecendo um marco legal para garantir a implementação obrigatória de programas de apoio à permanência nas universidades e escolas técnicas federais (Gomes & Mathis, 2024).

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2020, com o agravamento da pandemia de COVID-19, houve um aumento significativo nas ações voltadas ao apoio psicossocial e ao bem-estar dos estudantes. Muitas universidades começaram a oferecer apoio psicológico remoto, serviços de orientação emocional e programas para promover o bem-estar mental dos alunos, que enfrentavam, além das dificuldades financeiras, o impacto psicológico causado pelo isolamento e pelas mudanças no ensino (Correia et al., 2023).

Na própria Universidade de Brasília, os serviços voltados à saúde mental dos estudantes são iniciativas recentes, instituídas especialmente durante o período da pandemia de Covid-19. A criação da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), vinculada a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASUA), que foi criada em 2019, evidencia esse caráter emergencial e ainda em consolidação das políticas institucionais de cuidado. Ainda que represente um avanço, sua existência recente revela como a temática da saúde mental nas universidades públicas foi historicamente negligenciada, especialmente em relação às demandas específicas de estudantes negros, cotistas e periféricos, que vivenciam atravessamentos psicossociais marcados por desigualdades estruturais.

Embora as ações para permanência tenham avançado, estas permanecem marcadas por uma lógica universalista que desconsidera as experiências específicas de estudantes negros. Ao não incorporar uma perspectiva interseccional, essas políticas falham em reconhecer como opressões como o racismo, o sexismo e a desigualdade de classe operam de forma simultânea, produzindo efeitos concretos sobre os sujeitos. A ausência da interseccionalidade nas políticas da universidade contribui para a manutenção de privilégios e da hierarquização social, uma vez que neutraliza as particularidades que atravessam a vida de estudantes negras, por exemplo, no espaço universitário (Akotirene (2019).

Nesse sentido, Collins (2021) enfatiza que a interseccionalidade deve ser compreendida não apenas como um conceito, mas como uma ferramenta analítica essencial para a formulação de ações realmente comprometidas com a justiça social. Quando ignorada, reforça-se a fragmentação das lutas e a ineficiência das estratégias institucionais. Tomada como ferramenta analítica, a interseccionalidade permite revelar como diferentes marcadores sociais se articulam para moldar desigualmente o acesso e a permanência de estudantes negros na universidade. Sua ausência nas políticas universitárias não é apenas uma lacuna metodológica, mas um indicativo da recusa em enfrentar as estruturas de poder que sustentam a exclusão no ensino superior.

É sabido que, historicamente, os estudantes das universidades públicas eram, em sua maioria, pessoas brancas, provenientes da elite e da classe média, e que a meritocracia era usada como argumento para justificar essa realidade. A ideia de que o acesso à educação superior deveria ser determinado unicamente pelo mérito, desconsiderando as desigualdades sociais e históricas, foi uma forma de mascarar as disparidades raciais e sociais que permeiam a sociedade brasileira. No entanto, as resistências às

políticas de cotas ainda persistem em setores conservadores da sociedade, que se posicionam contrários a essas iniciativas. Essas resistências podem ser compreendidas como uma forma de negação, em que se rejeita a percepção de uma realidade traumática, ao desconsiderar o impacto profundo e prolongado do processo de colonização e escravização no Brasil, sistemas que, por mais de quatro séculos, não apenas oprimiu a população negra, mas também estruturou uma rede de desigualdades sociais e raciais que se perpetuam até os dias de hoje. Ao rejeitar as políticas de cotas, esses grupos ignoram as formas como as estruturas coloniais e escravocratas ainda influenciam o acesso à educação e aos recursos, perpetuando um ciclo de exclusão que afeta principalmente os estudantes negros, cujo potencial acadêmico e social continua sendo subestimado pela persistência de estigmas e barreiras institucionais. Dessa forma, a oposição às cotas não é apenas uma resistência ao reconhecimento de privilégios, mas uma tentativa de manutenção de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades históricas e raciais (Silva, 2023).

Para Munanga (2017), o racismo na sociedade brasileira é marcado por ambiguidades, frequentemente acompanhado de estratégias de evasão. Mesmo quando confrontados com episódios claros de discriminação, os sujeitos racistas frequentemente se esquivam de assumir suas atitudes, muitas vezes culpabilizando a vítima e relegando-a ao papel de "complexada". Esse racismo silencioso, embora socialmente repudiado pela sociedade, segue operando de forma sistêmica e deliberada, com o objetivo de manter os privilégios dos grupos dominantes e a estrutura social tal como está.

A imposição do silêncio às pessoas negras que vivenciam essas opressões reforça seu não-lugar na sociedade. Além disso, essa imposição dificulta que as vítimas desenvolvam a consciência necessária para entender a violência

que sofrem, impedindo-as de se organizar para transformar essa realidade. Esse processo de silenciamento é sustentado pela narrativa da suposta democracia racial no Brasil, que, ao ocultar as desigualdades, preserva os interesses dos grupos dominantes. O silêncio, portanto, funciona como uma estratégia de manutenção, dificultando o reconhecimento das desigualdades e o combate ao racismo (Munanga, 1996).

O silêncio, como ritual pedagógico a favor da discriminação, como compreendido por Gonçalves (1985), ultrapassa a dimensão das práticas educativas formais e entra no campo do simbólico, onde cada gesto, silêncio, rotina e estrutura escolar carrega um sentido formador e produtor de subjetividades. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de instituir visões de mundo por meio de práticas que se naturalizam no cotidiano escolar. Nesse contexto, o silêncio, especialmente o silêncio diante da discriminação racial, torna-se um ritual pedagógico poderoso, pois, ao não nomear o racismo, ao não criar espaços de escuta e fala para as experiências de crianças negras, a escola reitera e legitima desigualdades históricas. Esse silêncio não é ausência de comunicação, mas uma linguagem que comunica rejeição, invisibilização e negação. É pela via simbólica do "não dito" que o racismo se mantém como norma, incorporado como algo natural no funcionamento da escola. Assim, o ritual pedagógico do silêncio atua como dispositivo de poder, produzindo um currículo oculto que ensina, todos os dias, quem pode ser ouvido e quem deve permanecer calado, perpetuando, assim, a lógica da exclusão e da subalternização.

É nesse campo simbólico que o silêncio, enquanto ritual pedagógico, perpetua o racismo na universidade. Ele se torna cúmplice dos professores que se omitem diante das violências racistas que os estudantes negros enfrentam diariamente. Quem tem a palavra em sala de aula? Quem se reconhece como parte da universidade? Quem se vê representado no corpo

docente? Essas perguntas evidenciam como o silêncio, ao ocultar as questões raciais, privilegia determinado grupo, que se sente legítimo para ocupar esse espaço, pois considera que esse lugar é deles.

O silêncio não apenas silencia, mas reforça a ideia de que a universidade é um espaço exclusivo para alguns, negando a voz, a presença e a representatividade daqueles que desafiam essa construção. Não é à toa que, ao falar sobre o ingresso de estudantes negros através da política de cotas, ouvimos o discurso: "estão roubando **nossas vagas**". O que se escuta por trás dessas palavras, muitas vezes, é: "essas vagas **são nossas**", como se o lugar, por tradição e direito, fosse de um grupo específico, ignorando a histórica exclusão e invisibilização de outros. O silêncio, então, não só omite, mas naturaliza a desigualdade, perpetuando um sistema que se sustenta na ideia de pertencimento exclusivo.

O pacto da branquitude, como aponta Bento (2022), é mantido em práticas que não são, a princípio, vistas como racistas, mas que perpetuam as desigualdades estruturais nas universidades. Um exemplo disso está nas aulas em que os professores insistem em utilizar textos em inglês, mesmo sabendo que a maioria dos alunos, especialmente os negros, não domina a língua. Esse comportamento reforça, de maneira velada, um sentimento de inferioridade, criando uma barreira simbólica que diz aos estudantes negros que eles não pertencem ali. Eles são levados a se questionar sobre sua própria presença na universidade, pois a dificuldade com o idioma é apresentada não como um reflexo das desigualdades estruturais de acesso à educação, mas como uma falha pessoal desses estudantes.

O racismo institucional pode ser compreendido como a forma pela qual o racismo estrutura o funcionamento do Estado e de suas instituições, públicas e privadas, condicionando suas práticas e decisões de maneira a manter a hierarquia racial vigente. Ele atua promovendo os interesses de

pessoas brancas enquanto negligência, deslegitima e restringe ativamente os direitos e as oportunidades da população negra, especialmente das mulheres negras. Trata-se de um mecanismo organizacional do racismo patriarcal e heteronormativo, que atinge coletividades por meio da exclusão sistemática de suas necessidades nos processos institucionais. Dessa forma, o racismo institucional subordina a própria ideia de democracia e de direitos à lógica de dominação racial, tornando esses princípios ineficazes ou acessíveis apenas de forma precária para os grupos historicamente subordinados (Werneck, 2016).

Ao não reconhecerem o racismo institucional embutido nesse tipo de prática, muitos professores não percebem que essa insistência não apenas dificulta a compreensão dos conteúdos, mas também contribui para a exclusão e marginalização de determinados grupos, reforçando a ideia de que a universidade é, de fato, um espaço para poucos. Esses professores, ao adotarem esse modelo pedagógico, não compreendem que a educação é um campo de disputa pela permanência, e não apenas pela entrada. O que se coloca em jogo é a exclusão silenciosa daqueles que não se ajustam aos padrões impostos pela lógica colonial da educação.

O silêncio diante dessa prática não é inocente. Não é apenas uma questão de ensino de um idioma, mas uma reprodução de um modelo que diz que a universidade, e tudo o que nela ocorre, está reservado para aqueles que compartilham da lógica colonial e eurocêntrica. Ao impor essas barreiras linguísticas e simbólicas, os professores reforçam o pacto da branquitude, que assegura que o espaço da universidade seja acolhedor e legítimo apenas para os que estão dentro desse padrão. Não se trata apenas de uma falta de letramento racial, mas de uma falta de percepção de que o racismo institucional também se revela na maneira como se estrutura o ensino e na escolha das referências e práticas pedagógicas.

Para muitos desses professores, se alguém questiona essa exclusão, a prática não é identificada como racismo, mas como uma necessidade acadêmica ou um simples detalhe da formação. A persistência nesse modelo pedagógico não é vista como uma exclusão racializada, mas como uma parte do processo educacional naturalizado, que faz com que a universidade se mantenha como um espaço onde alguns se sentem confortáveis e outros, por sua vez, são deslegitimados. Ao não entenderem que a exclusão se dá pela lógica de um "acordo silencioso" que organiza o espaço acadêmico, esses professores garantem, que a universidade se perpetue como um território de legitimidade para poucos, e não para todos.

A experiência de estudantes negros na universidade, onde tentam identificar e discutir o racismo, mas são constantemente silenciados ou ouvidos apenas de maneira individualizada, revela como o racismo vai além da discriminação social ou estrutural, afetando profundamente a saúde mental e a psique desses alunos. Em seus escritos, Fanon (2008) aponta que o racismo não se limita a ser uma questão de marginalização, mas cria um sujeito paranoico. O negro, ao ser constantemente objetificado e reduzido à sua cor de pele, passa a viver em um estado constante de alerta e desconfiança, tanto em relação aos outros quanto a si mesmo. Esse processo de despersonalização, onde o negro é constantemente definido pela visão do outro, o branco, gera uma internalização da opressão, conduzindo à fragmentação de sua identidade. O sujeito negro, então, é forçado a buscar constantemente a aprovação do olhar do outro, sentindo-se desautorizado a afirmar sua própria identidade.

Esse "sujeito paranoico", como descrito por Fanon (2008), é um reflexo da realidade psíquica que o racismo impõe, em uma sociedade onde a norma branca se coloca como universal. A posição de inferioridade imposta ao negro não é apenas uma questão social ou estrutural, mas também interna,

psíquica. A sensação de não pertencimento, a desconfiança e a angústia tornam-se condições permanentes que o negro deve constantemente negociar para tentar encontrar seu lugar. O racismo cria uma realidade onde o negro não pode escapar das lentes com as quais sua existência é vista: as lentes do racismo estrutural, que limitam sua experiência e reduzem seu potencial. A experiência na universidade, por mais que busque materialmente amparar esses estudantes, ainda falha em episódios, como o do inglês, por exemplo, onde se vive a experiência da “paranoia”, pois não se consegue identificar e legitimar a violência vivida, levando-o a questionar se realmente aconteceu, se está exagerando a situação, se aquele desconforto vivido não é mesmo a falta de competência pessoal, de inteligência, situações que mais uma vez reforçam o sentimento de não pertencimento e deslocamento no espaço acadêmico.

Segundo Fanon (2008), o racismo e o colonialismo afetam profundamente a formação da subjetividade. Por meio do que ele chama de "complexo de autoridade", legitima-se a sujeição de determinados grupos, baseando-se na ideia de uma superioridade inerente que estabelece a necessidade de hierarquização entre raças ou etnias. É a partir dessa construção que emerge a noção do “negro” em oposição ao branco. Nas palavras de Fanon, “precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (p. 90).

A noção de "inferioridade" atribuída aos negros não é uma característica intrínseca a eles, mas é, na verdade, uma construção social imposta por aqueles que exercem o poder. O racista, ao negar a humanidade e a dignidade dos negros, cria uma identidade de "inferioridade" que passa a ser aceita e internalizada pelas vítimas dessa opressão. Assim, o conceito de "negro" emerge como uma definição construída a partir da oposição ao branco, sendo marcada por um processo de marginalização e subordinação.

No contexto educacional, isso se traduz em um ambiente acadêmico historicamente estruturado de forma a favorecer os brancos e marginalizar os negros, criando um espaço onde a "inferioridade" dos estudantes negros é muitas vezes internalizada.

O "complexo de autoridade" vivido pelos brancos e o "complexo de inferioridade" internalizado pelos negros podem ser observados nas atitudes de estudantes e professores brancos, que, de forma consciente ou inconsciente, perpetuam a ideia de que os estudantes negros estão "fora de lugar" no ambiente acadêmico ou têm menor capacidade de alcançar o sucesso. Como afirma Silva (2023), embora tanto negros quanto brancos apresentem melhoria no desempenho acadêmico à medida que avançam na escolaridade, os negros têm um retorno menor em termos de oportunidades e reconhecimento, mesmo com a mesma formação. Esse cenário é reflexo do racismo presente nas instituições de ensino, que frequentemente subestimam as capacidades dos estudantes negros e reforçam “estereótipos, preconceitos e visões reducionistas do potencial desses jovens” (p.61).

Silva (2023) aponta que essa dinâmica gera sofrimento psíquico, manifestado em “crises de ansiedade, angústia e um recuo nas oportunidades de aparição pública, devido ao medo da reedição de ataques racistas vivenciados no cotidiano, seja por professores ou colegas brancos” (p.62). Esse cenário evidencia que, apesar das cotas raciais, a universidade permanece um espaço hostil para estudantes negros, constantemente excluídos e desvalorizados, enfrentando sérios desafios emocionais e psicológicos devido ao racismo estrutural ainda presente no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, Souza (2021) destaca que os obstáculos enfrentados pelas pessoas negras para conquistar melhores condições de vida não são acidentais, mas sim produtos de um sistema que os cria intencionalmente. Um exemplo disso é a constante difusão de estereótipos negativos sobre os

negros, com o objetivo de manter a ordem social escravocrata ainda vigente no Brasil. Segundo a autora, "saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas" (p. 46). No entanto, ela aponta que o resgate da negritude, focando em suas potencialidades, pode ser um caminho para superar essa realidade.

Em um país que utiliza o discurso da meritocracia para justificar e naturalizar desigualdades raciais, Souza (2021) também evidencia o alto custo emocional e psicológico imposto às pessoas negras que conseguem ascender socialmente. Além do peso que se cobra de pessoas negras na academia, somadas a toda carga do racismo, como exigências emocionais de muitas vezes serem os primeiros da família a ingressarem na universidade, efeitos internalizados do racismo que ditam que agora é preciso "ser duas vezes melhor" do que os outros, se esforçar, duas vezes mais, fazer o dobro, porque "por ser negro, você tem que ser duas vezes melhor em tudo", ditos do racismo que em algum momento, todos nós, já escutamos ou nós dissemos internamente. Esse custo é agravado pelo contexto descrito por Tavares (2020), que reflete sobre o tratamento dado a indígenas e quilombolas na universidade. Segundo o autor, esses grupos, "outrora marginalizados e agora supostamente incluídos no espaço acadêmico, se deparam com currículos que abordam suas culturas de maneira superficial e banalizam seus conhecimentos tradicionais" (p. 16).

Para Tavares (2020), essa situação impõe um grande desafio à universidade: assumir a responsabilidade não apenas pelas injustiças sociais, mas também pela injustiça cognitiva. Esta última, estruturada por um currículo eurocêntrico, exclui as contribuições de saberes não hegemônicos, restringindo o reconhecimento de outras epistemologias na construção do pensamento social.

Neusa (2021) nos alerta sobre os perigos de reforçar a meritocracia pelas exceções das pessoas que "chegaram lá", pois frequentemente elas alcançam esse status por meio de um processo perverso de embranquecimento e serão reconhecidas à medida que se tornam menos negras, rejeitando sua cor. A título de exemplo, resgato a história de Conceição Evaristo, importante escritora negra brasileira, que, em muitos espaços públicos, fala sobre ser um exemplo justamente da exceção que confirma a regra de que a meritocracia é uma falácia, pois ela precisou ter 70 anos para alcançar o reconhecimento que possui hoje, enquanto pessoas brancas e ricas já possuem isso de partida.

No mesmo sentido, apesar do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, divulgar que 51,2% dos estudantes universitários eram negros – número ainda inferior à média, visto que a população negra representa cerca de 60% da população total (INEP, 2019) –, Tavares (2020) argumenta que esse dado pode ser interpretado de forma controversa, "ao supor que o número por si só já representa a emancipação consolidada da população negra e, portanto, o suposto fim das desigualdades educacionais no país, sendo mais uma face renovada do discurso de democracia racial" (p. 15).

Após intensos debates, acompanhamos a implementação das cotas raciais com o objetivo de corrigir distorções e desequilíbrios anteriores, considerando o princípio da igualdade material e da isonomia. As pesquisas demonstraram as inconsistências dos argumentos dos opositores à implementação das ações afirmativas. Dados obtidos pelo Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES), com informações do registro acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que levou em consideração as pontuações do Enem e as notas dos graduandos entre 2016 e 2020,

constataram que, ao longo da graduação, os cotistas vêm superando as defasagens existentes quando chegaram à universidade (Nexo, 2022).

A ampliação do acesso de estudantes negros, indígenas e oriundos das classes populares às universidades, especialmente por meio das ações afirmativas, tem promovido transformações significativas no espaço acadêmico, ao introduzir novas perspectivas epistemológicas, tensionar saberes hegemônicos e questionar estruturas historicamente excludentes.

No entanto, essa presença, longe de ser plenamente incorporada, escancara as limitações estruturais das universidades públicas brasileiras. Duas décadas após a implementação das políticas de cotas, persiste uma lacuna profunda na preparação institucional para lidar com as complexidades dessa diversidade. As universidades, em grande parte, seguem operando a partir de lógicas eurocentradas e meritocráticas, falhando tanto na formação crítica de seus corpos docente e técnico quanto na construção de práticas de acolhimento e pertencimento para os estudantes cotistas. As tensões decorrentes das desigualdades raciais e sociais não são enfrentadas de forma sistemática, revelando a insuficiência de ações que transcendam o acesso e garantam condições reais de permanência e reconhecimento desses sujeitos como produtores legítimos de conhecimento (Silva, 2023).

Diante da persistência das desigualdades raciais que historicamente estruturam a sociedade brasileira, torna-se evidente que a simples abertura das portas das universidades aos estudantes negros, por meio das ações afirmativas, não basta. O acesso, ainda que um avanço inegável, não é suficiente para desarticular as engrenagens do racismo institucional que operam cotidianamente nesses espaços. A permanência desses estudantes exige mais do que políticas paliativas; demanda um reposicionamento ético das instituições diante dos estudantes cotistas. Não se trata apenas de oferecer bolsas que mitiguem a precariedade material, ainda que elas sejam

urgentes, mas de reconhecer a legitimidade dos saberes que esses sujeitos carregam, oriundos de outras epistemes, outras histórias. É preciso romper com a lógica que os admite, mas não os acolhe; que os tolera, mas não os escuta; que os integra, mas não os reconhece como sujeitos históricos. A universidade, se quiser ser espaço de emancipação, precisa se reconstruir a partir das margens, ou será apenas mais uma engrenagem da necropolítica que insiste em negar à juventude negra o direito de sonhar, existir e permanecer.

Outra questão crucial diz respeito à preparação das universidades para acolher, de fato, os sujeitos das ações afirmativas. Estariam o corpo docente e técnico das instituições públicas aptos a responder às demandas que emergem com essas políticas? Em muitos casos, falta formação específica para compreender as implicações do racismo institucional, bem como sensibilidade para reconhecer os obstáculos enfrentados por estudantes cotistas. Como esses estudantes têm sido acolhidos em sala de aula? Há disposição real para apoiar suas trajetórias e afirmar sua legitimidade nesses espaços, ou ainda prevalece o olhar de desconfiança, que os marca como presenças indesejadas ou deslocadas? A permanência não se constrói apenas com políticas estruturais, mas também com mudanças no cotidiano das relações pedagógicas e institucionais. Como aponta Silva (2023), é preciso questionar se os profissionais da educação estão preparados para lidar com os desafios impostos pelas ações afirmativas, e se a universidade tem, de fato, operado transformações que assegurem pertencimento, acolhimento e respeito à diversidade.

É fundamental o questionamento que a autora propõe sobre a efetiva mudança nas práticas pedagógicas e curriculares para acolher as novas realidades trazidas pelos estudantes. Há uma verdadeira incorporação de novas referências teóricas, como as que discutem as relações raciais e suas

interseccionalidades com classe, gênero e outras identidades? As universidades estão realizando os esforços necessários para reorganizar seus currículos e abordagens pedagógicas, a fim de garantir que a educação seja inclusiva e representativa das diversidades presentes entre seus estudantes? (Silva, 2023)

Para compreendermos melhor a dimensão do problema descrito acima, podemos analisar que, paralelamente ao aumento de estudantes negros ingressando no ensino superior público e gratuito no Brasil, o índice de abandono no ensino superior é, em média, de 49% (Inep, 2019). Diante disso, mesmo a evasão não sendo algo novo, o fato de termos uma universidade com um perfil social mais diversificado, com maior presença de estudantes negros, indígenas, quilombolas e oriundos de escolas públicas, implica no desafio da permanência estudantil a ser enfrentado pela universidade brasileira (Tavares, 2020).

É preciso construir ações que abranjam não apenas os aspectos materiais, mas também os emocionais dos estudantes cotistas, juntamente com mudanças institucionais que tenham foco não só no estudante, mas também na universidade. Além disso, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), atualmente, nas universidades, aproximadamente 30% dos estudantes são assistidos por algum programa de permanência estudantil, destinado ao transporte, alimentação e/ou moradia. Contudo, apesar da importância dessas ações, as demandas por saúde se sobressaem, pois cerca de 39,5% dos estudantes já manifestam dificuldades relacionadas a saúde mental desde a entrada na universidade (Andifes, 2019). Assim, de forma geral, a assistência estudantil carece de iniciativas que atendam às demandas de saúde física e emocional dos estudantes (Tavares, 2020).

É fundamental romper com a concepção individualizante da saúde mental que, ao patologizar o sofrimento psíquico, acaba por responsabilizar o próprio sujeito por sua dor, desconsiderando os determinantes sociais e institucionais que a produzem. No contexto universitário, essa lógica se revela especialmente perversa quando aplicada à experiência de estudantes negros, cujos adoecimentos não podem ser dissociados das violências simbólicas, do racismo institucional e da sensação constante de não pertencimento. É urgente, portanto, deslocar o foco da responsabilização individual para uma análise crítica das estruturas acadêmicas que operam de forma silenciosa.

Portanto, não basta garantir o acesso, é urgente construir políticas concretas e efetivas de permanência que assegurem condições dignas para que estudantes negros não apenas entrem, mas permaneçam e se formem nas universidades. Permanecer não pode ser um ato de resistência solitária diante de estruturas cruéis. É responsabilidade das universidades criar um ambiente em que esses estudantes não sejam submetidos ao adoecimento cotidiano provocado pelo racismo, pela invisibilização e pela precarização.

Permanecer com saúde, com segurança e com reconhecimento não deve ser um privilégio, é um direito. E um direito que segue sendo negado quando a universidade se recusa a rever seus próprios mecanismos de exclusão. Para isso, as políticas de permanência não podem se pautar por uma lógica universalista que desconsidera as intersecções entre raça, gênero e classe. Elas devem ser elaboradas com base na interseccionalidade e, mais do que voltadas **para** estudantes negros, precisam ser construídas **com eles**, reconhecendo suas vivências como fonte legítima de conhecimento e ação política. A formação acadêmica, nesse sentido, deve ser atravessada pelo compromisso com a equidade racial e pela responsabilização institucional

frente aos efeitos que ela mesma produz na vida dos corpos negros que ousam ocupar esse espaço.

Para contribuir com as reflexões propostas, esta tese tem como objetivo analisar a permanência de estudantes negras e negros na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para a saúde mental, a partir das experiências vividas por esses estudantes e das percepções de atores institucionais envolvidos nos processos de acolhimento e suporte, como o Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS), a Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP) e o Centro de Convivência Negra (CCN).

No **Capítulo 1, Cotas Raciais**, discuto o processo histórico de implementação dessa política na universidade, analisando seus impactos, a recente reavaliação da política de cotas e os desafios enfrentados, como as fraudes e a atuação das bancas de heteroidentificação.

O **Capítulo 2, Permanência**, aprofunda a compreensão da permanência para além das dimensões materiais, incluindo uma análise crítica da Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e suas limitações diante das especificidades das/os estudantes negras/os.

No **Capítulo 3, Epistemicídio e Necroeducação**, exploro como o sofrimento psíquico de estudantes negros está atravessado por processos de apagamento de saberes e subjetividades, sustentando uma lógica de necroeducação que afeta profundamente a saúde mental na universidade.

O **Capítulo 4, Percurso da Pesquisa**, apresenta o desenho metodológico, os caminhos percorridos na construção do campo e os sujeitos entrevistados, tanto estudantes quanto representantes institucionais, incluindo o NAPS, a CoAP e o CCN.

No **Capítulo 5, Acesso, Permanência e Saúde Mental: Narrativas de Estudantes Negros/as**, analiso os relatos dos estudantes, que revelam a universidade como uma conquista coletiva, mas também como espaço de sofrimento, demonstrando a insuficiência das ações afirmativas quando não acompanhadas de políticas de permanência, além de destacar os coletivos como territórios de refúgio, pertencimento e resistência.

O **Capítulo 6, Entre o reconhecimento e o silêncio: respostas institucionais ao sofrimento estudantil**, apresenta a análise das entrevistas com os atores institucionais, evidenciando que o reconhecimento das desigualdades raciais nem sempre se traduz em ações efetivas. Discuto ainda como a lógica da neutralidade produz apagamentos e ressalto o papel do Centro de Convivência Negra como espaço de resistência, reconhecimento e construção de redes de cuidado.

Nas **Considerações Finais**, procuro articular os principais achados da pesquisa, reafirmando a importância de aprofundar os estudos sobre permanência universitária a partir de uma perspectiva racializada.

Por fim, em **Encaminhamentos e Recomendações para a Permanência de Estudantes Negras e Negros na UnB**, apresento propostas construídas a partir da análise do material empírico e das escutas realizadas, com vistas à construção de políticas e práticas institucionais que sustentem, de fato, a permanência qualificada de estudantes negros e negras na universidade.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Este capítulo tem como objetivo discutir a política de cotas raciais no ensino superior brasileiro, enfocando tanto o processo histórico de sua implementação quanto a avaliação recente resultante da revisão da Lei nº 12.711/2012, realizada em 2022. Ao reconstruir as experiências pioneiras em universidades públicas e analisar os debates atuais que reafirmaram a manutenção da política, busca-se compreender os avanços, as resistências persistentes e os desafios contemporâneos que impactam a efetivação da equidade racial no espaço universitário. Esta análise contribui para o objetivo específico da tese ao examinar as cotas raciais como instrumento de justiça histórica, reparação e estratégia para o enfrentamento das desigualdades raciais, destacando a importância da permanência para além do ingresso.

CAPÍTULO 1: ACESSO

1.1 A Política de Cotas Raciais no Brasil: Implementação, Avaliação e Impactos na Universidade

A política de cotas não é algo novo no Brasil. Durante décadas, diferentes mecanismos de favorecimento já garantiam o acesso de certos grupos privilegiados às universidades públicas, ainda que sem o nome ou a visibilidade de uma política afirmativa. A chamada "cota do boi", por exemplo, foi um desses arranjos silenciosos: vestibulares diferenciados ou facilidades regionais que beneficiavam filhos de fazendeiros e elites do interior, sob a justificativa de descentralização, mas que, na prática, reforçavam a reprodução de privilégios (Magalhães, 2010). O que desestabilizou o consenso e acirrou os debates não foi a existência de cotas em si, mas a ousadia de direcioná-las à população negra. As cotas raciais, ao nomearem o racismo como estrutura e reparação como necessidade, colocaram em crise a confortável fantasia da democracia racial. Desde então, proliferam os discursos que tentam desracializar a desigualdade, propondo cotas apenas sociais, como se a pobreza no Brasil não tivesse cor. Essa resistência revela muito sobre as especificidades do racismo brasileiro, um sistema que prefere fingir não existir a se reconhecer como parte do problema.

Apesar de todo o debate acirrado em torno da implementação das cotas raciais, como relembra Silvia (2023), pois não faltaram argumentos contrários: diziam que as cotas feririam o princípio da igualdade, subverteriam o mérito, seriam de aplicação impossível, prejudicariam os próprios negros, desviariam o foco do problema social, criariam uma elite negra, discriminariam os brancos pobres, seriam inconstitucionais e até humilhantes para os negros. Argumentou-se ainda que afetariam a qualidade das instituições que as adotassem. Apesar de tudo isso, as cotas raciais avançaram, sendo um marco histórico.

Antes mesmo da promulgação da Lei nº 12.711/2012, algumas universidades brasileiras já haviam se antecipado ao debate nacional e implementado políticas de ação afirmativa com recorte racial. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira do país a adotar esse tipo de política, ainda no início dos anos 2000. Pouco depois, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se, em 2003, a primeira universidade federal a implementar o sistema de cotas raciais, por meio de uma decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), inserida no Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial. O primeiro vestibular com vagas reservadas para negros e indígenas ocorreu em 2004. Essas instituições, além de pioneiras, carregaram o peso simbólico e político de fazer a política dar certo. Todos os olhares estavam voltados para essas experiências iniciais. A legitimidade e a viabilidade das cotas raciais, em grande medida, dependeram de seus resultados. UERJ e UnB tornaram-se modelos, enfrentando o desafio de inaugurar caminhos em um cenário marcado por resistência, preconceito e vigilância constante.

Antes da implementação formal das cotas raciais nas universidades, o movimento negro também atuava na disputa por espaço e reconhecimento no sistema educacional brasileiro, buscando confrontar a persistente ausência do sujeito negro no currículo oficial. A promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio, representa um avanço institucional importante, mas insuficiente para enfrentar as dimensões estruturais do racismo na educação (Brasil, 2003).

Os resultados da pesquisa nacional *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003* apontaram para um quadro complexo de implementação da lei nas escolas públicas brasileiras. Embora a legislação tenha legitimado práticas que já

vinham sendo realizadas, muitas vezes isoladamente, sua incorporação efetiva depende de contextos institucionais e políticos específicos. Escolas com gestão democrática e processos coletivos de trabalho pedagógico demonstram maior enraizamento e sustentabilidade das ações afirmativas; em contrapartida, em instituições marcadas pela presença do mito da democracia racial, resistência política e formação docente superficial, as práticas permanecem fragmentadas, pontuais e de baixa profundidade (Gomes & Jesus, 2013).

Além disso, a pesquisa evidenciou que a precariedade da formação continuada, o descompromisso de parte dos docentes com as temáticas étnico-raciais, a ausência de integração curricular significativa e a persistência de visões conservadoras e autoritárias nas gestões escolares comprometem o avanço da educação antirracista. O conhecimento restrito e estereotipado sobre a África e a cultura afro-brasileira entre professores e estudantes reforça a limitação da lei em transformar efetivamente as bases epistemológicas e materiais que sustentam o racismo estrutural nas escolas (Gomes & Jesus, 2013).

O uso majoritário das datas comemorativas, como o Dia Nacional da Consciência Negra, embora amplie a visibilidade simbólica da questão, não assegura a profundidade pedagógica necessária para a desconstrução dos paradigmas racistas. O papel das secretarias de educação e o estímulo à formação em serviço surgem, então, como fatores decisivos para fortalecer a implementação das diretrizes legais, mas desafios como a intolerância religiosa e interpretações dogmáticas ainda se fazem presentes (Gomes & Jesus, 2013).

Esses desafios demonstram que a Lei 10.639/2003, embora seja um marco institucional e um avanço na visibilidade da cultura afro-brasileira na educação básica, permanece limitada diante da complexidade das

desigualdades raciais estruturais. Ela é uma etapa inicial, necessária, porém insuficiente, inserida em um processo mais amplo de luta pela equidade racial na educação, que se aprofundaria com a implementação das políticas de cotas raciais no ensino superior a partir de 2012, visando enfrentar de forma mais efetiva os desafios da população negra no espaço da educação.

Esse avanço não se deu sem tensões, mas foi institucionalizado com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Aprovada após anos de mobilização do movimento negro e intenso debate público, a lei estabeleceu reservas de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, com critérios adicionais de recorte racial e socioeconômico. A combinação entre renda familiar e autodeclaração de cor ou raça buscou contemplar a complexidade das desigualdades brasileiras, reconhecendo que a pobreza no país tem cor, e que a população negra, historicamente excluída do ensino superior, precisava de uma política que nomeasse e enfrentasse essa exclusão de forma direta (Brasil, 2012).

A institucionalização das cotas raciais por meio da Lei nº 12.711/2012 representou um marco histórico para a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, pois rompeu com a lógica excludente que durante séculos relegou a população negra a espaços periféricos na estrutura educacional e social. Ao reconhecer que o racismo no Brasil não é apenas um fenômeno individual, mas estrutural e institucional, como enfatizam Werneck (2016) e Almeida (2019) , a política de cotas atua como uma medida de reparação, enfrentando diretamente as desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas por um sistema educacional que espelha as desigualdades sociais e raciais do país.

Mais do que uma simples medida distributiva, as cotas raciais evidenciam o mito da democracia racial que, segundo Gonzalez (1988), funciona como

uma negação da existência do racismo no Brasil e como um mecanismo de manutenção da desigualdade racial ao invisibilizá-la. Dessa forma, a política de cotas não apenas amplia o acesso, mas também torna visível a questão racial nas instituições de ensino, exigindo uma reconfiguração das práticas acadêmicas, dos currículos e do ambiente universitário, para além da mera inclusão numérica.

Ainda que enfrente críticas baseadas em noções tradicionais de mérito e igualdade formal, que pressupõem um ponto de partida nivelado para todos, a política de cotas reconhece que a igualdade real exige ações afirmativas que considerem as desigualdades históricas e sociais. Nesse sentido, reforça o que Almeida (2019) diz sobre de justiça distributiva e a abordagens que enfatizam a necessidade de reparação e equidade racial. Assim, a democratização do acesso promovida pela Lei nº 12.711/2012 é, ao mesmo tempo, um desafio e um convite para repensar a universidade enquanto espaço de produção de conhecimento, pertencimento e reconhecimento. Afinal, uma universidade que não seja antirracista falha em seu propósito fundamental enquanto instituição comprometida com a formação crítica e transformadora da sociedade.

A Lei nº 12.711/2012 previa em seu texto uma revisão após dez anos de sua implementação. Em 2022, esse processo de revisão foi finalmente colocado em pauta, mobilizando uma série de debates públicos e parlamentares. As discussões dividiram-se entre pressões para manutenção da lei como está, propostas de ampliação e, por outro lado, tentativas de sua restrição, mas o saldo final da revisão foi a manutenção da política, o que, por si só, já representa uma reafirmação de sua legitimidade.

No entanto, mesmo com a manutenção da política, o processo de reavaliação reacendeu discursos contrários às cotas raciais, especialmente a alegação de que elas já não seriam mais necessárias. No início de sua implementação,

diversos argumentos foram mobilizados contra essa política, entre eles a suposição de que as cotas comprometeriam a qualidade do ensino superior. Estudos recentes têm reiterado que a adoção das cotas não apenas preservou a excelência acadêmica das instituições, como também contribui para o enriquecimento da sociedade ao ampliar o acesso de estudantes com trajetórias e perfis diversos.

Um exemplo disso é o relatório técnico do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (SoU_Ciência), vinculado à Universidade de São Paulo (USP). O estudo analisou estudantes das áreas da saúde que participaram do ENADE em 2013 e 2019, comparando instituições públicas e privadas. Em cinco das seis universidades federais analisadas, houve aumento nas médias dos exames, o que demonstra que a implementação das ações afirmativas não só não reduziu a qualidade, como, em muitos casos, contribuiu para sua elevação (SoU_Ciência, 2021).

Apesar das evidências que demonstram avanços significativos nas universidades públicas brasileiras após a implementação das cotas raciais, os discursos contrários a essa política permanecem ativos e influentes. A análise de Silva (2023) é particularmente perspicaz ao apontar que essa resistência revela um verdadeiro mecanismo psíquico de defesa social, uma forma de recusa diante da realidade. Mesmo diante de dados concretos que atestam a eficácia das ações afirmativas, parte da sociedade insiste em negar sua legitimidade, relevância e impacto positivo. Nesse sentido, Munanga (2017) é contundente ao afirmar que “as crenças racistas não recuam, apesar de as pessoas terem mais acesso à educação, o que mostra que a racionalidade em si não é suficiente para que todas as pessoas possam abrir mão de suas crenças racistas.” (2017, p. 33). Essa constatação evidencia que o racismo opera não apenas como ignorância, como muitos costumam justificar, mas

como estrutura psíquica, política e simbólica, que resiste à razão e aos dados empíricos.

O Brasil conta com excelentes bases de dados educacionais e uma rica bibliografia sobre ações afirmativas no ensino superior. Contudo, há uma lacuna no acompanhamento da política por parte do Estado, e esse conhecimento acumulado é insuficiente para responder a perguntas básicas. Não sabemos, por exemplo, qual o total de estudantes cotistas matriculados hoje no país. As melhores estimativas se baseiam no SISU que não contempla todas as vagas. O Enem aplica um questionário socioeconômico detalhado, mas seus dados não são integrados a outras bases. Isso impede que as próprias universidades conheçam o perfil dos candidatos que as procuram. Já o Censo da Educação Superior oferece apenas um retrato estático do corpo discente e enfrenta problemas de subnotificação dos dados de raça/cor, como ocorre em muitos registros administrativos (Campos & Lima, 2021).

Embora a Lei de Cotas tenha estabelecido a necessidade de realizar pesquisas de avaliação até 2022, praticamente não houve esforços nesse sentido nos últimos governos. Pelo contrário, fóruns e iniciativas que existiam foram descontinuados. Ainda que a continuidade da política não esteja condicionada aos resultados dessas avaliações, o que a resguarda de retrocessos imediatos, isso não diminui a importância de seu acompanhamento (Campos & Lima, 2021).

Diante dessa lacuna, diferentes grupos de pesquisa especializados nas desigualdades educacionais vêm se articulando para sistematizar o conhecimento produzido nas duas últimas décadas. Com apoio de diversas fundações da sociedade civil, o Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas 2022 (CAA22) reúne sete grupos de pesquisa, coordenados pelo Núcleo Afro do CEBRAP e pelo GEMAA do IESP-UERJ, com o objetivo de produzir análises consistentes sobre os resultados da política de cotas no

Brasil. O consórcio está realizando um levantamento bibliográfico sistemático da produção acadêmica mais referenciada no Brasil e no mundo, além de desenvolver estudos de caso qualitativos e quantitativos com estudantes cotistas de sete universidades públicas brasileiras.

Compõem o recorte desde universidades pioneiras, como a UERJ e a UnB, até instituições que aderiram mais recentemente, como a UFRJ e a Unicamp. Somam-se também universidades com tradição de estudos na área, como a UFBA e a UFSC. A ideia é produzir uma imagem integrada da realidade de universidades tão distintas em suas trajetórias e políticas de inclusão. Esses estudos buscam responder a questões cruciais: a política de cotas está funcionando? Os estudantes cotistas estão conseguindo acessar, permanecer e concluir seus cursos? Quais são os principais desafios enfrentados? Trata-se de um esforço para qualificar o debate público com base em evidências empíricas rigorosas, contribuindo, assim, para uma política efetiva (Campos & Lima, 2021).

Seria excelente que não precisássemos mais de cotas raciais. Esse é o horizonte que se almeja, uma universidade pública verdadeiramente equânime, em que a presença de estudantes negros seja naturalizada e não precise ser garantida por políticas específicas. Almejamos o momento em que as cotas não sejam mais necessárias porque a equidade racial no acesso e na permanência no ensino superior terá sido de fato alcançada. Contudo, esse momento ainda não chegou. Embora os dados do Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAA), amplamente divulgados nos últimos anos, indiquem avanços significativos - pretos, pardos e indígenas representavam 31% dos estudantes das universidades federais em 2001 e hoje somam 52%; já a presença de estudantes das classes C, D e E passou de 19% para 52% -, a permanência ainda representa um desafio estrutural (CAA, 2022).

Não basta apenas garantir o acesso. Olhar somente os dados de entrada pode ser enganoso, pois o contraste está justamente na capacidade de permanência e conclusão dos cursos. Esse obstáculo atinge de forma mais severa os estudantes cotistas e aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, impactando com maior força a população negra. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2023, 70,6% dos jovens pretos e pardos entre 18 e 24 anos abandonaram os estudos sem concluir o ensino superior, em contraste com 57% entre os jovens brancos. Esse dado evidencia que o acesso, embora fundamental, é apenas um primeiro passo. As universidades precisam estar comprometidas com políticas de permanência, acolhimento e cuidado, sob o risco de reforçarem, as desigualdades que pretendem combater (IBGE, 2023).

No campo das análises quantitativas, o Índice Folha de Equilíbrio Racial (IFER) constatou que, após um período de melhorias significativas na desigualdade racial no ensino superior, o ritmo de avanço da redução da desigualdade entre brancos e negros perdeu força. Nas últimas duas décadas, houve um progresso considerável no acesso da população negra ao ensino superior, resultado de múltiplos fatores, como a melhoria das taxas de conclusão do ensino médio, a expansão das vagas nas universidades, e programas como Fies, Prouni e a própria política de cotas raciais nas instituições públicas. Em 2021, 12,1% da população negra com 30 anos ou mais possuía nível superior, um aumento quase quatro vezes superior ao índice de duas décadas atrás, embora ainda inferior ao índice da população branca de 15 anos atrás (Pinho, 2022).

Analisando as regiões, o Sudeste segue como a que mais retarda a redução da desigualdade, com um aumento de apenas 5,3% no componente educacional do IFER entre 2018 e 2021. No Norte, a região menos populosa e com maior equilíbrio racial no país, o avanço foi de 20,6%. De 2020 para 2021,

o Nordeste ultrapassou o Centro-Oeste, assumindo a segunda posição em termos de maior equilíbrio na educação. As regiões Sul e Sudeste ocupam, respectivamente, a quarta e quinta posição, com os maiores desequilíbrios (Pinho, 2022).

A estimativa do IFER aponta que, neste ritmo, Sul e Sudeste só alcançarão um nível de relativo equilíbrio educacional em 19 e 23 anos, respectivamente, e o total equilíbrio em 52 e 44 anos. O Norte poderia atingir o equilíbrio relativo em apenas um ano, enquanto o Nordeste e o Centro-Oeste o fariam em cinco anos. O equilíbrio total seria atingido, respectivamente, em 19, 20 e 21 anos. Ou seja, apesar dos avanços, a plena equidade no ensino superior ainda está distante, e o caminho para a equidade educacional levará algumas décadas (Pinho, 2022).

Em 2021, a proporção de matrículas na rede privada com algum tipo de financiamento no ensino superior atingiu o menor nível desde 2013, conforme o Censo do Ensino Superior 2021 (Inep, 2022). Atualmente, a rede privada é responsável por 76,8% das matrículas no setor, e o financiamento tem se mostrado uma alternativa crucial para que estudantes negros e de baixa renda consigam obter um diploma. Nesse contexto, dados atualizados do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) indicam que, em 2023, a maioria dos beneficiados no país foram mulheres (68,23%) e pessoas negras (56,1%), o que reforça que a população negra tem buscado, por múltiplas vias, o acesso ao ensino superior. No entanto, embora o FIES represente um caminho importante, ele também impõe obstáculos significativos, especialmente pela via do endividamento. Os reajustes constantes nas mensalidades das instituições privadas têm tornado insustentável o valor a ser complementado, resultando em dívidas crescentes para estes estudantes. Assim:

> [...]o Fies, enquanto política pública financeirizada, prioriza os interesses do capitalismo mundializado, sobretudo no que tange ao máximo valor ao acionista e a diversificação das parcerias público-privadas. O Estado contribui para a ampliação do acesso ao crédito para a população de baixa renda e do repasse de recursos públicos para IES-privadas. O estudante, por sua vez, embora tenha conquistado o sonho de concluir a graduação com a esperança de adquirir melhores condições de vida, arca com o ônus decorrente das políticas públicas financeirizadas, consubstanciado em índices crescentes de endividamento (Leal et al., 2023, p.2).

Ademais, é importante destacar que, de 2019 a 2021, a proporção de pretos e pardos entre os inscritos no Enem, um dos principais instrumentos de acesso à universidade, caiu de 58% para 51,8%, como resultado da ação prejudicial do governo de Jair Bolsonaro (PL), que se recusou a isentar os estudantes que faltaram nas provas devido ao medo da COVID-19. Foi o Enem com a maior taxa de abstenção da história, com mais da metade dos inscritos não comparecendo (Pinho, 2022).

Portanto, ainda que os avanços promovidos pelas políticas públicas de educação, em especial as cotas raciais, sejam inegáveis, os desafios persistentes evidenciam que a equidade racial no ensino superior brasileiro ainda está longe de ser plenamente alcançada. A política de cotas transformou radicalmente o cenário universitário ao romper, mesmo que parcialmente, com a lógica excludente que historicamente caracterizou o acesso ao ensino superior no Brasil. Mais do que uma medida técnica, ela representa a concretização de um sonho coletivo forjado na luta do

movimento negro brasileiro, que por décadas denunciou as desigualdades raciais e exigiu reparação histórica. O ingresso de estudantes negros na universidade, possibilitado por essa política, não é um favor, é uma conquista política e histórica que expressa o desejo profundo de democratização do saber. Sonhar e lutar por essa presença foi um ato radical de imaginação e de resistência. O ideal almejado é que, em um futuro próximo, ações afirmativas como as cotas se tornem desnecessárias, não por desvalorização, mas porque a presença negra será plena, naturalizada e sustentada por uma estrutura educacional verdadeiramente justa, inclusiva e antirracista. Até que esse horizonte se concretize, o fortalecimento e a defesa contínua das cotas raciais seguem sendo imperativos ético-políticos, pois são mecanismos eficazes e urgentes de enfrentamento das desigualdades estruturais que ainda marcam o acesso e a permanência na universidade.

1.2 Entre a Autodeclaração e a Fraude: Disputas em Torno das Cotas Raciais na Universidade

A defesa e o fortalecimento das cotas raciais nas universidades brasileiras dependem necessariamente do enfrentamento de um obstáculo central: as fraudes que ameaçam a integridade dessa política. Esse fenômeno não só coloca a tona os critérios de autodeclaração, como também escancara a complexidade das identidades raciais no Brasil e evidencia a dificuldade da branquitude em aceitar a redistribuição dos espaços antes exclusivos.

O Brasil, diferentemente de países que adotaram leis segregacionistas explícitas, como os Estados Unidos e a África do Sul, construiu sua identidade nacional sobre a narrativa da mestiçagem e da democracia racial. Isso dificultou a constituição de identidades raciais firmes e contribuiu para o fenômeno que Carvalho (2021) denomina de “autodeclaração oportunista”.

A fluidez da categoria "pardo", tão característica do contexto brasileiro, tem sido instrumentalizada por sujeitos que se aproveitam da ambiguidade para reivindicar um pertencimento racial que não se sustenta pelas marcas fenotípicas ou pelo pertencimento histórico e social ao grupo racial negro. Como aponta o autor, a fluidez do campo racial permite que indivíduos brancos com leves traços não brancos reivindiquem a categoria "pardo" como via de acesso ao que antes lhes era negado apenas por princípios legais, e não por estruturas de poder.

Nesse contexto, surgem com força as fraudes raciais nas cotas, em geral protagonizadas por pessoas brancas que se autodeclaram pardas ou negras para acessar as vagas reservadas. Como explica Carvalho (2021), a emergência das fraudes é sintomática da recusa da branquitude em perder seus espaços historicamente privilegiados. O autor aponta que muitos brancos passaram a ver a política de cotas como um “prêmio” direcionado aos negros e que, por isso, “houve uma corrida oportunista de indivíduos brancos para se autodeclararem negros e pardos” (Carvalho, 2021, p. 3). Isso evidencia um tensionamento não apenas no campo da justiça social, mas no próprio sentido de pertencimento racial no Brasil.

Um dos elementos centrais que tornam possível esse tipo de fraude é a ambiguidade da categoria “pardo”. Como destacam Alves, Franco e Silva (2023), o termo carrega uma historicidade que se ancora na ideologia do branqueamento, funcionando muitas vezes como um marcador da tentativa de escapar da negritude. No campo das políticas públicas, no entanto, a categoria parda é considerada parte do grupo negro (preto+pardo), o que abre espaço para uma apropriação indevida por sujeitos brancos com fenótipo ambíguo. Essa brecha revela não só o desafio da identificação racial no país, mas também a resistência histórica à construção de uma identidade negra coletiva e politicamente afirmada.

Essa movimentação oportunista, sustentada pela fluidez das classificações raciais no Brasil, se expressa de modo ainda mais contundente na figura do "branco encardido" (Costa & Schucman, 2022). Trata-se de indivíduos socializados como brancos, que não vivenciam o racismo estrutural dirigido à população negra, mas que, diante das políticas de ação afirmativa, mobilizam pequenos traços fenotípicos ambíguos ou uma narrativa de ancestralidade distante para se autodeclarar pardos. Essa estratégia revela a capacidade de adaptação da branquitude, que, em vez de abrir mão de seus privilégios históricos, reconfigura suas fronteiras simbólicas para acessar os benefícios de uma política pensada para os que foram sistematicamente excluídos. O "encardido" não representa uma ruptura com a branquitude, mas sim sua rearticulação, em que o sujeito branco se apresenta como ambíguo apenas o suficiente para burlar os mecanismos de reparação racial, mantendo, em essência, sua posição de poder (Costa & Schucman, 2022).

A pesquisa realizada por Carvalho (2021), com análise de mais de 300 denúncias de fraude entre 2016 e 2020, evidencia a dimensão do problema. Em 81% dos casos, os denunciados eram brancos, sem pertencimento fenotípico ou comunitário à população negra. Um dado ainda mais alarmante é a baixa taxa de punição: muitas universidades resistem em anular as matrículas fraudulentas, seja por ausência de normativas claras, seja por receio jurídico. Essa leniência institucional acaba por enfraquecer a política, pois transmite a mensagem de que fraudar o sistema não traz consequências significativas.

Complementando essa análise, a pesquisa de Alves, Franco e Silva (2023), publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, demonstra como as fraudes afetam a percepção pública sobre a legitimidade da política de cotas. Segundo os autores, há uma tentativa deliberada de setores da sociedade em esvaziar a ação afirmativa a partir da sua própria distorção: ao banalizar o

critério de pertencimento racial, as fraudes funcionam como uma forma de sabotagem interna da política. Embora os mecanismos de controle estejam avançando, ainda existe uma lacuna importante no campo jurídico e institucional quanto à responsabilização efetiva dos fraudadores.

Reforçando essa perspectiva, o estudo de Silva e Rangel (2022), publicado na *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Educação*, analisa as disputas em torno da noção de identidade nos processos de heteroidentificação. Para as autoras, a emergência das bancas de verificação racial revela não apenas um avanço técnico na defesa da política, mas também um movimento ético-político de reconhecimento do racismo como estruturante das relações sociais. Como elas destacam: "A necessidade de criação de comissões de heteroidentificação, como critério subsidiário à autodeclaração, é a expressão de uma disputa entre dois projetos: o que reconhece o racismo como estruturante e o que pretende mantê-lo naturalizado" (Silva & Rangel, 2022, p. 10).

Em resposta a esse cenário, foram criadas as bancas de heteroidentificação, mecanismos que, embora controversos, têm sido fundamentais para coibir fraudes. As bancas funcionam a partir da verificação dos traços fenotípicos do candidato, estabelecendo critérios objetivos para além da autodeclaração. Ainda que questionadas por setores conservadores, elas têm respaldo legal e vêm sendo reconhecidas pelo Supremo Tribunal Federal como legítimas (Carvalho, 2021). Como explicam Silva e Rangel (2022), "a criação das comissões de heteroidentificação é uma forma de enfrentamento institucional à branquitude, pois impõe limites à apropriação indevida de um lugar que não lhe pertence historicamente" (p. 10).

Esses autores enfatizam ainda que as bancas não são meramente procedimentos técnicos, mas expressões de uma disputa simbólica e política. Elas reafirmam que o racismo no Brasil tem uma base fenotípica e que,

portanto, o pertencimento à população negra deve considerar os marcadores visíveis que operam nas relações sociais. “A política de cotas não é apenas uma política de inclusão, mas de justiça racial; por isso, deve ser resguardada dos seus detratores internos” (Silva & Rangel, 2022, p. 11).

Nesse sentido, Alves, Franco e Silva (2023) reforçam que a banalização da autodeclaração, sem mecanismos de verificação, transforma a política em objeto de disputa oportunista, fragilizando sua legitimidade social. Além disso, os autores argumentam que a responsabilização dos fraudadores é essencial não apenas como medida punitiva, mas como sinal de comprometimento institucional.

É importante reconhecer que nem todos os casos envolvem má-fé. A fluidez identitária, marcada por séculos de silenciamento e estigmatização da negritude, ainda hoje gera confusão em muitos sujeitos. No entanto, essa complexidade não deve ser argumento para tolerância à fraude deliberada. O critério fenotípico, embora não esgote a dimensão da identidade racial, é o mais objetivo possível em um país marcado pela ambiguidade racial e pela negação do racismo. O combate às fraudes exige, portanto, um equilíbrio entre sensibilidade histórica e rigor político.

Em síntese, a fluidez identitária no Brasil, produto direto do apagamento sistemático da negritude, não pode servir de escudo para legitimar desvios conscientes das políticas afirmativas. A identidade racial é complexa, sim, mas isso não deve ser usado para enfraquecer instrumentos de justiça como as cotas. O critério fenotípico é o mais objetivo disponível diante das estruturas de exclusão racial historicamente naturalizadas. Defender as cotas exige, portanto, uma postura firme: unir sensibilidade histórica à determinação política intransigente contra qualquer forma de fraude. A efetividade da política está atrelada à sua capacidade de resistir às tentativas de deslegitimação e ao aprimoramento constante dos instrumentos

institucionais de controle. Só assim será possível garantir que as cotas cumpram seu papel de reparação histórica e inclusão efetiva.

Este capítulo evidenciou que, embora a política de cotas raciais represente uma conquista histórica essencial para o acesso da população negra ao ensino superior, o ingresso isolado não assegura permanência digna e igualitária. As disputas em torno da autodeclaração racial e as tensões institucionais revelam a complexidade da identidade racial no Brasil e a necessidade de mecanismos rigorosos que garantam a legitimidade das ações afirmativas. Além disso, ficou evidente que o racismo institucional persiste como fator estruturante que produz exclusão e sofrimento psíquico para estudantes negros, reforçando a urgência de políticas de permanência que articulem cuidado, acolhimento e transformações institucionais profundas, aspectos centrais para os objetivos desta tese.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Dando continuidade à reflexão sobre as barreiras que impactam a permanência das/os estudantes negras/os na universidade, este capítulo analisa a política de permanência estudantil, suas bases legais e institucionais, buscando compreender em que medida ela responde às demandas específicas desses sujeitos historicamente marginalizados. Diferentemente de uma visão universalizante e homogênea, esta análise problematiza a insuficiência de políticas que desconsideram a interseccionalidade das experiências das/os estudantes negras/os, incluindo os desafios de gênero, classe, território e identidade. Ao destacar as limitações na participação estudantil, nas articulações institucionais e nos recortes dos programas de permanência, pretende-se evidenciar como tais políticas, ainda que formalmente instituídas, muitas vezes não conseguem transformar efetivamente as estruturas que perpetuam a exclusão e o sofrimento psíquico no ambiente acadêmico.

CAPÍTULO 2: PERMANÊNCIA

2.1 Nem Todo Sonho Dorme: Pelo direito de permanecer

A política de cotas no ensino superior tem sido amplamente debatida, mas a permanência dos estudantes negros após o ingresso ainda é tratada de forma insuficiente. Pouco se acompanha, de fato, como esses estudantes vivem e permanecem nas universidades públicas brasileiras. Quando o tema da permanência é abordado, costuma-se restringi-lo quase exclusivamente às dimensões materiais, deixando de lado os atravessamentos subjetivos, afetivos e raciais que marcam essa trajetória.

A universidade é um espaço de grande importância social e simbólica. No segundo trimestre de 2024, por exemplo, o ganho salarial médio de trabalhadores com diploma de ensino superior era 126% maior do que o daqueles com ensino médio completo ou incompleto. Embora essa diferença seja significativa, ela diminuiu 26 pontos percentuais em doze anos, em 2012, a disparidade salarial chegava a 152% (CNN Brasil, 2024). Esses dados mostram que, mesmo que o diploma não assegure emprego automaticamente, o acesso à universidade está claramente associado a melhores condições de vida e oportunidades em comparação àqueles que não conseguem ingressar.

Mas, para além de um lugar de ascensão social, é fundamental reconhecer, que a universidade vai muito além de um mero espaço de qualificação profissional e ascensão econômica, ainda que seja importante destacar que, historicamente, pessoas negras são as que mais enfrentam condições econômicas adversas no Brasil devido o processo de escravização. A universidade é, acima de tudo, um espaço social essencial para a produção de subjetividades, sonhos e projetos de vida, constituindo a experiência universitária em toda a sua complexidade.

Por isso, a permanência é tão fundamental, mas ainda representa um desafio significativo, especialmente diante das dinâmicas históricas e institucionais

que estruturam o ambiente universitário. O racismo institucional atravessa todas as estruturas da universidade e impacta diretamente a permanência dos estudantes negros. Esses impactos, frequentemente negligenciados ou, quando reconhecidos, acabam sendo individualizados e reduzidos a questões de saúde mental, como se as dinâmicas raciais e institucionais não precisassem ser incorporadas de forma estrutural e central na formulação de políticas e ações voltadas para garantir a permanência.

É importante destacar que tanto a política de cotas quanto as iniciativas de permanência têm sido identificadas como fatores de proteção importantes contra o óbito por suicídio entre adolescentes e jovens negros (Brasil, 2018). Ressalto isso porque a juventude negra tem sido alvo de uma grave situação de violência no país. No Brasil, a cada dez pessoas assassinadas, oito são negras. (IPEA, 2025). Enquanto as taxas de homicídio entre não negros vêm diminuindo ano a ano, as entre negros crescem vertiginosamente. Os homicídios já representam a principal causa de morte entre jovens no país, superando as causas naturais e outras causas externas, como acidentes e suicídios. Essa realidade demonstra que o Brasil tem perdido diariamente uma geração inteira para a violência, configurando uma tragédia civilizatória endêmica e profunda. Sousa (2019) afirma que essa situação evidencia o quão temerário é viver no Brasil sendo jovem, homem, negro, de baixa escolaridade e em condição de pobreza.

Nesse sentido, é importante lembrar da campanha realizada em 2021 pela Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) – Anpsinep, intitulada "**A juventude negra quer viver, a juventude negra quer sonhar.**" A iniciativa teve como objetivo convocar a sociedade civil a refletir e dialogar sobre os impactos da violência na saúde mental da população negra, especialmente da juventude negra. No Brasil, jovens negros vivem sob um estado contínuo de vigilância, medo e ameaça à vida,

expostos cotidianamente à letalidade estatal. Os dados sobre violência demonstram, de forma reiterada, que são majoritariamente jovens negros os que morrem em ações envolvendo agentes do Estado. Apesar da brutalidade dessas estatísticas, a sociedade tende a silenciar ou demonstrar comoção seletiva, mobilizando-se apenas diante de casos que ganham visibilidade midiática. Nesse cenário, acumulam-se não apenas corpos, mas também vidas interrompidas, trajetórias interrompidas, desejos silenciados e sonhos negados.

A campanha lançou um chamado urgente para reconhecer a necessidade de dialogar sobre o impacto da violência na saúde mental, além de destacar a importância de ações programáticas que suspendam esse ciclo de violência que afeta jovens negros, suas mães, familiares e comunidades. "Não é possível cultivar saúde mental em um país cruel e violento onde o direito à vida não está garantido". (Geledés, 2021). Por isso, esse tema deve ocupar um lugar central na agenda da sociedade e do Estado. A campanha convoca tanto a sociedade civil quanto as instituições públicas a agir para coibir a violência contra jovens negros e reparar os impactos causados pelas vidas interrompidas, especialmente os danos psíquicos e materiais. O chamado forte e sensível da campanha reforçava que "a juventude negra quer viver, sonhar, planejar, realizar, conquistar e ocupar o mundo" (Geledés, 2021).

Quero também resgatar o curso lançado pela poeta Tatiana Nascimento pela Brava, um espaço de formação dedicado a compartilhar saberes subversivos e a promover vozes que resistem ao sistema cis-hetero-patriarcal-eurocêntrico-branco. O curso, intitulado *Sonhar, Sem Dormir*, que já teve mais de uma edição, convidava para uma investigação coletiva sobre as intersecções entre racismo, capitalismo, sexo-gênero e a rotina excessiva de cuidados, problematizando o que tudo isso tem a ver com sonhar — ou deixar de sonhar. Tatiana Nascimento (2025), com sua escrita genial, afirma

que “sonhar não é sobre dormir (se bem que dormir, descansar, também pareça muito contra-colonial, quando lembramos: 300 anos de trabalho escravizado!)”. Ela provoca enfaticamente a necessidade de recuperar o poder de sonhar sonhos pretos e ainda nos lembra que “sonhar é sobre a luta de achar caminhos para manter nossos sonhos acordados” (2025).

Falar sobre sonhos é, para mim, reconhecer que o ingresso na universidade é, muitas vezes, um sonho coletivo, sonhado não apenas por estudantes negros e negras, mas também por suas famílias, que projetam nesse percurso a possibilidade de ruptura de ciclos históricos de exclusão. Muitos ainda são os primeiros em suas famílias a acessar o ensino superior, carregando consigo o peso e a expectativa de muitas gerações. Por isso, esses sonhos precisam ser protegidos.

A ambiguidade da universidade como espaço que pode tanto adoecer quanto produzir vida, identidade e pertencimento foi o que me conduziu a uma reflexão mais profunda sobre a permanência desses estudantes. Se a universidade representa uma possibilidade concreta de futuro, de transformação de trajetórias e de acesso a direitos na educação, então é urgente garantir uma permanência efetiva. Porque não há vida, não há futuro, sem sonhos. Pensar políticas de permanência é, sobretudo, cuidar dos sonhos da juventude negra. Sonhos que insistem, que resistem, que criam novos mundos mesmo diante das violências do presente.

2.2 A Política Nacional de Assistência Estudantil e a Permanência de Estudantes Negros/as na Universidade

A trajetória da assistência estudantil no Brasil remonta à década de 1930, em um cenário marcado pela institucionalização das primeiras universidades brasileiras e pelas iniciativas estatais de organizar uma política nacional de

educação superior. No entanto, foi apenas a partir da década de 1990 que o tema da permanência acadêmica passou a ocupar um espaço central nos debates sobre a democratização do ensino superior, diante das crescentes demandas por equidade e inclusão em um sistema historicamente elitizado. Nesse contexto, a assistência estudantil emerge como uma resposta parcial, porém fundamental, às desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente a experiência acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade (Vasconcelos, 2010).

A assistência estudantil, conforme definida pelo Ministério da Educação, constitui-se como um conjunto de ações voltadas à promoção do acesso, permanência e êxito dos estudantes de baixa renda nas instituições públicas de ensino superior. Essas ações têm como foco não apenas o suporte financeiro direto, mas também o atendimento de outras dimensões da vida estudantil, como alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico (Brasil, 2010).

O objetivo central da assistência estudantil é minimizar as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, reconhecendo que a permanência no ensino superior não depende apenas do ingresso, mas de condições estruturais e subjetivas para a continuidade e conclusão dos estudos. Conforme o próprio Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) estabelece em seu documento orientador:

> O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal por meio da promoção de ações que contribuam para a igualdade de oportunidades entre os estudantes, reduzam as taxas de retenção e evasão e assegurem o desenvolvimento pleno de sua formação (Brasil, 2010, p. 1).

O PNAES instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, representou um marco normativo ao conferir maior estabilidade, sistematização e padronização às ações de assistência estudantil nas universidades e institutos federais. Antes dessa institucionalização, a assistência estudantil era regulamentada de forma fragmentada, como na Portaria Ministerial nº 39/2007, o que limitava sua abrangência e efetividade. A consolidação do PNAES pode ser compreendida como um avanço para garantir direitos consistentes aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, buscando superar práticas esparsas e desarticuladas (Vasconcelos, 2010).

O decreto do PNAES era uma norma infralegal, ou seja, uma regra que vem abaixo da lei, funcionando como um regulamento para aplicar a lei, mas que não tinha o mesmo peso legal que uma lei aprovada pelo Congresso. Isso significa que ele podia ser alterado ou revogado mais facilmente e não tinha a força de uma lei federal.

Além disso, o PNAES não possuía um mecanismo garantido de financiamento permanente e obrigatório. Ou seja, ele dependia do orçamento anual do Ministério da Educação, que é uma verba que o governo pode ajustar conforme suas prioridades e possibilidades financeiras a cada ano. Isso tornava o programa vulnerável a cortes e mudanças políticas, especialmente em períodos de crise econômica ou políticas de austeridade, como as que começaram em 2015 no Brasil.

Por isso, a assistência estudantil ficava sujeita a essas oscilações, o que prejudicava sua continuidade. Diante disso, Imperatori (2017), apontava a urgência de uma legislação mais forte, uma lei de fato, que transformasse a assistência estudantil em uma política de Estado, ou seja, algo permanente e protegido por lei. Assim, o financiamento, a execução e o controle social dessa política estariam garantidos por regras estáveis, dando segurança para

que os programas funcionem de maneira eficaz e contínua, sem depender das mudanças políticas ou econômicas momentâneas.

Nesse contexto, foi apresentado em 2011 o Projeto de Lei nº 1.434, que buscava institucionalizar o PNAES por meio de um marco legal próprio, conferindo-lhe maior estabilidade normativa e ampliando suas possibilidades de execução. O projeto propunha a definição mais clara dos objetivos, princípios, diretrizes e formas de financiamento da política, além de incorporar inovações relevantes em relação ao decreto original. Entre elas, destacam-se a obrigatoriedade da alocação de recursos específicos, a ampliação dos eixos de atendimento, a valorização da diversidade regional e cultural dos estudantes atendidos, e o incentivo à participação estudantil na formulação, execução e controle social da política.

Contudo, como apontavam Crosara e Silva (2020), o processo legislativo voltado à consolidação da assistência estudantil enfrentava resistências e disputas políticas complexas. O projeto de lei original (PL 1434 de 2011) foi apensado a uma série de outras proposições que tramitavam no Congresso Nacional, passando por diversas mutações até alcançar a versão aprovada no Senado em 2023 (PL 5395 de 2023). Segundo os autores, "ao menos doze projetos de lei sobre assistência estudantil foram identificados, refletindo diferentes concepções e interesses políticos, o que torna o tema objeto de intenso debate e disputa" (Crosara e Silva, 2020, p. 45).

Além disso, a análise destacava que as propostas legislativas variavam quanto ao escopo dos públicos atendidos, às formas de financiamento e aos mecanismos de gestão, evidenciando que a assistência estudantil é um campo político disputado, em que convergem diferentes agendas e forças sociais. Essa disputa interferia diretamente na definição do caráter da política, podendo restringi-la a uma perspectiva assistencialista e focalizada

ou, ao contrário, ampliá-la para abarcar a complexidade das necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Outro ponto crucial levantado por Crosara e Silva (2020) referia-se à importância de assegurar a participação direta dos estudantes na formulação e no acompanhamento da política, compreendida como condição fundamental para a efetividade e a legitimidade do PNAES. Os autores ressaltavam que "a participação estudantil é elemento-chave para que a política responda às reais demandas do corpo discente e contribua para a construção de uma universidade democrática" (p. 78).

No entanto, mesmo quando se avança na discussão sobre a escuta ativa e a participação dos estudantes, permanece ausente uma perspectiva interseccional que permita compreender quem são esses sujeitos que demandam a política. A persistente ausência da interseccionalidade na formulação da política de assistência estudantil evidencia um limite estrutural na capacidade do Estado em reconhecer as complexas vivências e os múltiplos marcadores de desigualdade que atravessam os sujeitos atendidos. Como apontam Crenshaw (2002), Akotirene (2019) e Collins (2021), essa falta de perspectiva não se trata apenas de uma falha técnica, mas de uma reprodução das estruturas hegemônicas que marginalizam corpos e identidades que se distanciam da norma cisgênera, branca e heteropatriarcal. Na prática, essa omissão implica que a assistência se reduz a um conjunto genérico de benefícios, incapaz de responder às demandas específicas dos estudantes que habitam esses “espaços distantes” da normatividade institucional, dificultando a construção de políticas verdadeiramente inclusivas e transformadoras no âmbito da permanência acadêmica.

Em 2024, a assistência estudantil ganhou um marco importante com a promulgação da Lei nº 14.914, que substitui e amplia o Decreto nº 7.234/2010,

até então a principal norma regulamentar que orientava a política pública de assistência estudantil. O decreto possuía apenas nove artigos, ao passo que a nova PNAES conta com 34 artigos que estruturam a política em diversos programas, conforme estabelece o artigo 4º da lei.

Esses programas incluem: o Programa de Assistência Estudantil (PAE); o Programa de Bolsa Permanência (PBP); o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES); o Programa Estudantil de Moradia (PEM); o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE); o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (INCLUIR); o Programa de Permanência Parental na Educação (PROPEPE); o Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); o Benefício Permanência na Educação Superior; além da oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Além dos programas explicitamente descritos nos incisos I a XII do artigo 4º, a Lei 14.914/2024 prevê, no inciso XIII, a possibilidade de criação de "outras ações" por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, desde que compatíveis com as dotações orçamentárias existentes e sem prejuízo aos programas já estabelecidos. Essa abertura normativa pode ser lida de forma ambígua: por um lado, permite certa flexibilidade e adaptação da política às demandas emergentes; por outro, deixa margem para que ações futuras dependam exclusivamente da vontade política do Executivo, sem garantia de institucionalização estável. Tal dispositivo, ao condicionar a implementação de novas iniciativas à disponibilidade orçamentária e à decisão ministerial, revela os limites de uma política que, embora avance em termos estruturais, ainda está sujeita às disputas de prioridade no interior

do próprio Estado. Em contextos de austeridade fiscal ou de desmonte das políticas sociais, esse tipo de abertura pode representar mais um ponto de fragilidade do que de inovação.

A Lei 14.914/2024 amplia o escopo do público atendido pela Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecendo que seu foco principal são os estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio. Isso significa que, em primeiro lugar, a assistência é destinada a esses grupos prioritários.

Entretanto, o parágrafo segundo do mesmo artigo abre a possibilidade, de forma condicional, para que a política também beneficie estudantes de mestrado e doutorado, além daqueles matriculados em instituições públicas estaduais, distritais e municipais. Essa ampliação só poderá ocorrer se houver orçamento disponível e mediante a formalização de convênios ou acordos específicos.

Embora essa abertura aparente um esforço para democratizar e ampliar o acesso à assistência, ela traz um risco importante, a pulverização da política. Isso quer dizer que, se o orçamento for limitado e a assistência for distribuída para muitos grupos diferentes sem recursos suficientes, a política pode perder seu foco e sua capacidade de atender efetivamente a quem realmente mais precisa. Em outras palavras, a ampliação sem financiamento adequado pode enfraquecer a política, tornando-a menos eficiente e menos capaz de promover a permanência dos estudantes mais vulneráveis.

É fundamental destacar que os poucos estudantes negros que atravessam o racismo institucional e chegam à pós-graduação enfrentam dinâmicas específicas e complexas, distintas da graduação. Na pós-graduação, o sofrimento e o adoecimento mental são muito naturalizados e normalizados como parte do processo, intensificando a vulnerabilidade desses estudantes.

Além disso, as políticas de cotas para a pós-graduação são recentes e ainda pouco consolidadas. Esses alunos muitas vezes enfrentam um ambiente sem amparo institucional adequado, convivendo com relações de abandono, especialmente por parte dos orientadores, e permanecem isolados no processo solitário da escrita de dissertações e teses, sem uma rede efetiva de apoio. São questões urgentes que exigem atenção, pois é imprescindível que esses estudantes não sejam tratados como uma simples extensão dos alunos de graduação, mas que tenham garantidas políticas próprias, capazes de reconhecer as especificidades do contexto da pós-graduação e assegurar sua permanência.

Como observam Mattos et al. (2024), a ampliação do público-alvo sem uma revisão da Matriz PNAES impõe um desafio estrutural às instituições federais de ensino (IFEs), que já operam historicamente com recursos insuficientes para atender sequer ao público inicialmente previsto. Mesmo após o Decreto 7.234/2010, a política permaneceu marcada pela fragmentação e pela execução de ações pontuais, geralmente subsidiadas com recursos de custeio das próprias instituições, sem rubrica específica.

A instabilidade nos repasses, evidenciada pela expressiva variação dos recursos liquidados da Ação 4002 ao longo dos últimos doze anos, revela os limites estruturais da política de assistência estudantil e a ausência de um compromisso efetivo do Estado com a permanência como um direito. Como apontam Mattos et al. (2024), a evolução dos recursos destinados ao PNAES, conforme demonstrado na Tabela 1, elaborada pelos autores a partir de dados do Painel do Orçamento, oscilou significativamente entre 2012 e 2024, com quedas bruscas em diversos anos e incrementos pontuais que não foram suficientes para acompanhar o crescimento das matrículas e a ampliação do perfil socioeconômico e racial dos estudantes nas instituições federais de ensino. Essa flutuação orçamentária compromete a capacidade das

universidades de planejar ações contínuas e sustentáveis voltadas à permanência, mantendo a política em uma condição de vulnerabilidade operacional.

Tabela 1

Dados do Painel do Orçamento

ANO	*LIQUIDADO(R$)*	*DIFERENÇA (%)*
2012	680.291.680,86	-
2013	854.867.412,79	25,7%
2014	762.072.278,65	-10,9%
2015	1.012.646.380,72	32,8%
2016	1.065.280.996,90	5,2%
2017	1.039.463.780,62	-2,4%
2018	1.014.853.602,91	-2,4%
2019	927.562.874,60	-8,6%
2020	922.542.876,84	-0,5%
2021	823.239.323,44	-10,8%
2022	794.511.523,84	-3,5%
2023	876.850.244,35	10,4%
2024	1.135.459.131,28	29,5%

Fonte: Dados do Painel do Orçamento (valores deflacionados pelo IPCA), organizados por Mattos et al. (2024)

O texto destaca um aspecto central do funcionamento da Matriz PNAES, o principal instrumento para a alocação de recursos da política nacional de assistência estudantil. O Tribunal de Contas da União (TCU, 2024) aponta que o cálculo dos recursos destinados às instituições de ensino superior baseia-se prioritariamente no indicador denominado “aluno equivalente”,

que considera o número total de matrículas, ingressantes e concluintes tanto da graduação quanto da pós-graduação em determinado período.

Essa abordagem, apesar de objetiva e mensurável, revela-se insuficiente para abarcar as complexidades envolvidas na promoção da permanência estudantil. Isso porque a mera contagem quantitativa de alunos não reflete as condições reais e específicas de vulnerabilidade enfrentadas por determinados grupos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os estudantes em situação de pobreza ou sujeitos a formas de dominação simbólica, incluindo o racismo.

Ao reconhecer essa limitação, o TCU recomenda a incorporação de indicadores que ultrapassem o estritamente numérico, introduzindo medidas que reflitam a vulnerabilidade econômica e também as formas de exclusão simbólica. Essa recomendação evidencia a necessidade de um olhar mais qualitativo e interseccional na formulação e execução das políticas públicas, de modo que se possa não apenas garantir a presença física dos estudantes nas instituições, mas também assegurar condições efetivas de permanência.

Mattos et al. (2024) destacam que as recentes modificações na Política de Cotas, especialmente a alteração promovida pela Lei nº 14.723/2023 na Lei nº 12.711/2012, têm implicações diretas no financiamento e na organização da assistência estudantil no Brasil. Ao reduzir o limite de renda para a elegibilidade às cotas para até 1 salário mínimo per capita (antes o limite era de 1,5 salários mínimos), restringiu-se o número de estudantes que se enquadram nas políticas afirmativas, o que pode diminuir a demanda por auxílios e benefícios estudantis. Essa mudança evidencia a necessidade de uma política pública capaz de responder de maneira adequada às necessidades desse grupo, especialmente considerando os desafios socioeconômicos enfrentados por esses estudantes.

A nova Lei de Cotas estabelece um critério importante para o recebimento dos auxílios estudantis, que pode gerar impactos para parte dos estudantes cotistas. Segundo a lei, quando um candidato cotista alcança a nota necessária para ingressar pelo sistema de ampla concorrência, ele deve migrar obrigatoriamente para esse grupo, abrindo vaga para outros estudantes cotistas pelo Sistema de Reserva de Vagas. Essa medida tem como objetivo ampliar o acesso das pessoas com perfil cotista às instituições federais de ensino superior (IFEs). Contudo, o problema é que a lei não prevê nenhum mecanismo para identificar esses estudantes que, apesar de terem perfil cotista, foram classificados pela ampla concorrência. Sem essa identificação, eles podem perder a prioridade no acesso aos auxílios destinados às cotas, o que pode prejudicar o atendimento das condições necessárias para sua permanência na universidade.

Portanto, conforme ressaltam Mattos et al. (2024), essas alterações legais aumentam os desafios para a assistência estudantil, exigindo uma ampliação e qualificação dos recursos destinados a essa política, para que possa efetivamente garantir o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

A nova legislação consolida e amplia programas já existentes dentro da política de assistência estudantil. Por exemplo, o Programa Bolsa Permanência (PBP), que já possuía regulamentação anterior, agora estende sua abrangência para estudantes dos Institutos Federais, incluindo também mestrandos e doutorandos que não recebem bolsas específicas de seus programas acadêmicos. Além disso, a lei incorpora programas voltados à acessibilidade, como o Programa Incluir, e iniciativas para ampliar o acesso ao ensino superior, como o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes).

Outros programas importantes, que não apresentam condicionalidades adicionais para os estudantes, incluem o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate), que visa garantir a mobilidade dos alunos para atividades acadêmicas; o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS), voltado para a promoção da cultura do cuidado no ambiente universitário; o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), que busca assegurar a segurança alimentar e nutricional, inclusive para estudantes de pós-graduação; e o Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB), que oferece espaços apropriados para estudo, pesquisa e permanência dos estudantes nas instituições.

Mattos et al. (2024) oferecem uma crítica que merece toda atenção e alerta em relação ao Programa de Acolhimento nas Bibliotecas, especificamente à proposta que prevê o funcionamento ininterrupto de espaços acadêmicos, como bibliotecas, durante 24 horas. Essa medida, à primeira vista apresentada como uma ampliação do acesso e da produtividade, escancara, na verdade, um projeto de universidade alinhado à lógica neoliberal, que transforma a formação acadêmica em um regime de produção constante, desumanizando o processo educativo. Ao estimular que estudantes ocupem os espaços universitários durante a madrugada, sacrificando sono, descanso e convívio social, o que se promove não é um aprofundamento da formação, mas uma cultura do desempenho exaustivo, onde o sucesso acadêmico é medido pela capacidade de suportar o adoecimento. Trata-se de um modelo que transfere para o indivíduo toda a responsabilidade pela própria trajetória, naturalizando a precariedade e obscurecendo o papel do Estado e da instituição na garantia de condições dignas para estudar.

Além disso, a proposta ignora completamente as condições materiais e sociais que estruturam a vida estudantil. Em um país marcado por desigualdades profundas, onde grande parte dos estudantes depende de

transporte público, segurança pública e alimentação universitária, sugerir que bibliotecas funcionem 24 horas é não apenas inviável, mas perverso. Em cidades como Brasília, mesmo sendo a capital do país, a falta de transporte coletivo noturno e de políticas de segurança torna essa proposta excludente e perigosa. Mattos et al. (2024) também evidenciam que o funcionamento desses espaços requer a presença de profissionais técnicos qualificados, cuja atuação vem sendo precarizada em meio às constantes restrições orçamentárias e cortes de pessoal nas universidades. Assim, pensar uma universidade que nunca fecha sem garantir condições humanas e estruturais para isso representa não um avanço, mas um retrocesso, revela um projeto que abandona o cuidado com o corpo discente e técnico, reforça o discurso meritocrático e individualizante, e legitima a precarização como se fosse inovação. Em vez de ampliar o acesso ao direito à educação, esse modelo amplia o acesso ao cansaço e à exaustão, marcas de um tempo em que o capital coloniza até mesmo o sono.

Além disso, nos últimos anos a UnB foi palco de pelo menos duas greves significativas dos servidores técnico-administrativos. Em maio e junho de 2023, cerca de 3 200 servidores (mais de 80% da categoria) entraram em greve em protesto contra o corte da Unidade de Referência de Preço (URP), que representava 26,05% do salário, impactando diretamente na subsistência dos trabalhadores e precarizando os serviços de apoio necessários à vivência universitária (Nery, 2023). Já em março de 2025, foi deflagrada uma nova greve por tempo indeterminado a partir do dia 20, também centrada na reivindicação do pagamento integral da URP, interrompendo parte do funcionamento administrativo e de apoio, como limpeza, segurança e atendimento ao público (Feifel, 2025).

As recorrentes paralisações de servidores técnico-administrativos revelam um cenário de profunda tensão profissional e evidenciam a fragilidade

estrutural das universidades públicas. Propor o funcionamento ininterrupto de espaços como bibliotecas, sem considerar os efeitos dessas greves, é subestimar aspectos centrais da organização universitária. Em primeiro lugar, há uma instabilidade funcional concreta: sem pessoal técnico qualificado, muitas universidades sequer conseguem manter seu funcionamento básico, quanto mais ampliar o horário para além da madrugada. Além disso, as greves escancaram a precarização das condições de trabalho, marcada por sobrecarga, defasagem salarial e infraestrutura inadequada. A isso se soma a sobreposição de responsabilidades, em que se espera que a universidade opere de forma contínua às custas do esforço individual, desconsiderando a necessidade de um planejamento institucional sólido, participativo e comprometido com a dignidade do trabalho.

Trata-se de uma racionalidade neoliberal que estende jornadas, transfere para o sujeito a responsabilidade exclusiva pelo próprio rendimento e ignora os limites materiais e humanos que sustentam a vida acadêmica. Essa lógica é absurda porque despolitiza os contratos de trabalho, desobriga o Estado de garantir condições dignas e legitima a retirada de direitos. Substituir profissionais em greve por estudantes que sacrificam o sono em nome da "excelência acadêmica" é não apenas insustentável, mas eticamente inaceitável: universidades não funcionam sozinhas, e a construção de comunidades acadêmicas precisa ser coletiva, solidária e responsável com todos os seus integrantes.

Também é importante evidenciar o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS). Embora o PAS represente um avanço ao institucionalizar essa dimensão da vida acadêmica, a forma como a saúde mental tem sido tradicionalmente abordada nas universidades ainda se ancora em uma lógica individualizante. Os serviços de atendimento

psicológico, embora essenciais, nem sempre são eficazes para estudantes negros, uma vez que muitos profissionais carecem de letramento racial, o que compromete profundamente a escuta qualificada e o acolhimento das especificidades de suas vivências. Nesse sentido, ao analisar a nova política, torna-se imprescindível compreender que a saúde mental dos estudantes negros não pode ser reduzida a uma questão individual, tratada exclusivamente por meio de intervenções clínicas pontuais e descontextualizadas. Como afirma Silva (2023), "o sofrimento psíquico dos estudantes negros não pode ser compreendido à margem do contexto social e institucional que o produz. Ignorar o racismo como determinante da saúde mental é reforçar práticas de culpabilização individual e naturalização do adoecimento" (p. 13).

Ainda sobre o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes, Mattos et al. (2024) fazem uma observação relevante ao apontar a ausência de uma abordagem direta e efetiva sobre o abuso de álcool e outras drogas, um problema que afeta significativamente a vida de grande parte do público estudantil. As autoras destacam que esse tema, fundamental na saúde pública, está intimamente ligado aos desafios de permanência e conclusão dos cursos, revelando uma lacuna importante na atual política de assistência estudantil.

Ainda sobre o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE), minha análise acompanha a crítica apresentada por Mattos et al. (2024), ao destacar que, embora a nova legislação reconheça a mobilidade como um dos principais desafios para a permanência estudantil, o programa falha em responder de forma efetiva às demandas reais nesse campo. A previsão de gratuidade do transporte limita-se aos estudantes matriculados em regiões onde não há oferta de transporte público, desconsiderando a precariedade estrutural do sistema nas localidades em que esse serviço, embora existente,

é ineficiente, caro e inseguro. Trata-se de uma limitação grave, que escancara a lacuna entre o texto legal e a realidade vivida pelos estudantes. Além disso, a legislação mantém a responsabilidade pela gratuidade do transporte escolar sob a gestão dos governos estaduais e municipais, sem estipular mecanismos de articulação e financiamento que assegurem cobertura nacional para estudantes da educação superior e da educação profissional, científica e tecnológica. Essa ausência de um plano estruturado e universalizado revela um descompromisso com a dimensão concreta da permanência, especialmente para os estudantes que enfrentam longos deslocamentos diários em condições precárias.

No Distrito Federal, por exemplo, vigora o Passe Livre Estudantil (PLE), política instituída pela Lei nº 4.462/2010, que assegura aos estudantes da rede pública e privada de ensino básico, superior, técnico e profissionalizante a gratuidade no transporte público coletivo. O benefício garante 54 acessos mensais aos sistemas de ônibus e metrô, com possibilidade de ampliação mediante comprovação de necessidade.

O Passe Livre é, sem dúvida, uma conquista histórica e emblemática do movimento estudantil brasileiro, resultado de décadas de mobilização e luta por direitos sociais e educacionais. Desde os anos 1970, estudantes brasileiros protagonizaram protestos, ocupações e campanhas que pressionaram governos a reconhecerem a mobilidade como um direito fundamental e condição imprescindível para o acesso e a permanência na educação formal (Silva, 2017). Essa conquista representa não apenas a garantia do transporte gratuito, mas também uma resposta política à exclusão estrutural que afeta especialmente os estudantes de baixa renda, negros e moradores de periferias, para quem o custo do deslocamento pode ser uma barreira intransponível à educação.

No entanto, essa política ainda é exceção no cenário nacional. Em diversas regiões do país, a ausência de programas similares compromete seriamente o direito à permanência estudantil, sobretudo entre os mais vulneráveis economicamente, para quem o deslocamento diário representa um custo financeiro elevado e insustentável. A falta de um modelo federal articulado que assegure a gratuidade no transporte de forma ampla e equânime aprofunda as desigualdades regionais e reforça a invisibilidade da mobilidade como um elemento central nas políticas de permanência estudantil (Mattos et al., 2024).

No entanto, mesmo no Distrito Federal, onde o PLE está em vigor, há limitações significativas. Estudantes da UnB que residem nas cidades do Entorno, como Águas Lindas, Valparaíso, Luziânia e Novo Gama, enfrentam desafios diários para acessar suas instituições de ensino. Esses estudantes, embora participem ativamente da vida acadêmica da UnB, não têm acesso ao benefício do Passe Livre, pois este é limitado ao território do DF. Essa exclusão evidencia como políticas que desconsideram as realidades concretas e as vivências específicas dos estudantes tendem a reforçar desigualdades estruturais, ao invés de enfrentá-las.

A situação é crítica para os estudantes que dependem exclusivamente do transporte público para se deslocar até a universidade, especialmente aqueles que residem no entorno do Distrito Federal. Com sucessivos reajustes nas tarifas, como o aumento de 29% nos ônibus interestaduais do entorno, em vigor desde fevereiro de 2025 (Moreira & Cintra, 2025), o custo do deslocamento tem se tornado cada vez mais elevado, comprometendo o direito à educação. A Universidade de Brasília (UnB) oferece um auxílio transporte no valor de R$ 400,00 mensais para estudantes de graduação que residem fora do Distrito Federal. Contudo, mesmo com esse apoio, considerando os valores atualizados das passagens, os estudantes ainda

precisam complementar o custo do deslocamento com recursos próprios para frequentar as aulas regularmente. A situação é ainda mais crítica para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), cujo auxílio é distribuído em quatro parcelas de R$ 400,00 por ano, totalizando R$ 800,00 por semestre, valor claramente insuficiente diante das longas distâncias percorridas. Esse cenário evidencia a limitação das políticas atuais frente à realidade cotidiana de quem enfrenta trajetos extensos, múltiplas conexões e elevados custos para acessar o ensino superior público.

Além do custo elevado, o trajeto até a universidade muitas vezes é exaustivo e logisticamente complexo. Para exemplificar dentro da realidade da UnB, uma estudante residente no Novo Gama, cidade do entorno localizada no estado de Goiás, precisa realizar o seguinte percurso diário para chegar ao campus Darcy Ribeiro: um ônibus do Novo Gama até Santa Maria; em seguida, um ônibus circular até a estação do BRT; depois, o BRT expresso até a Rodoviária do Plano Piloto; e, por fim, um ônibus circular até a UnB. Trata-se de uma jornada que envolve quatro conduções e pode durar entre duas e três horas todo o trecho exigindo não apenas recursos financeiros, mas também um esforço físico e emocional significativo.

Essa realidade se agrava diante da rigidez institucional de muitas práticas pedagógicas que não reconhecem as transformações no perfil do corpo estudantil promovidas pelas políticas de ações afirmativas. É comum que professores adotem uma postura inflexível em relação a atrasos, realizando chamadas rigorosas e aplicando faltas sem considerar os contextos concretos de deslocamento vivenciados por estudantes periféricos. Tal postura ignora as desigualdades estruturais que atravessam a permanência no ensino superior, penalizando ainda mais os estudantes negros, pobres e moradores de regiões afastadas.

Nesse contexto, os estudantes da UnB têm, há anos, mobilizado reivindicações pela criação de um passe livre estudantil que contemple os moradores do Entorno. Em 2024, chegou a ser publicada a Lei nº 7.422/2024, de autoria do deputado distrital Fábio Felix (PSOL), que visava ampliar a gratuidade do transporte para estudantes da região. A proposta incluía estudantes do Entorno matriculados no DF, estudantes em estágio obrigatório (remunerado ou não), estudantes da área rural, matriculados em centros interescolares de línguas ou em modalidades esportivas em centros olímpicos e paraolímpicos. No entanto, a medida foi declarada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), sob o argumento de que a norma extrapolava os limites da competência legislativa do DF, ao legislar sobre transporte interestadual, uma atribuição da União.

Nesse sentido, a permanência estudantil não se restringe à garantia de recursos materiais, como transporte ou alimentação. Ela esbarra também nas dinâmicas institucionais que, ao desconsiderarem as múltiplas dimensões da desigualdade, aprofundam processos de exclusão silenciosa. Depois de jornadas exaustivas que começam ainda de madrugada, enfrentando a precariedade, a imprevisibilidade e os múltiplos deslocamentos do transporte público, muitos estudantes chegam à universidade desmotivados, cansados e injustiçados. São submetidos a contextos acadêmicos que exigem pontualidade e desempenho sem oferecer contrapartidas de acolhimento ou compreensão de suas realidades. A inflexibilidade em relação aos horários e avaliações torna-se, assim, uma barreira simbólica e concreta à permanência, revelando o quanto a universidade ainda opera sob lógicas meritocráticas que desconsideram as marcas do racismo, da desigualdade territorial e da exclusão histórica. É urgente pensar a mobilidade como dimensão estruturante das políticas de

permanência e reconhecer que o cuidado com o percurso também é parte do cuidado com o direito à educação.

Sobre o Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe) que tem como objetivo a criação de infraestruturas físicas e ações de acolhimento voltadas a estudantes que são mães ou pais de crianças com até seis anos de idade, com vistas a favorecer sua permanência na educação superior. Ainda que a iniciativa represente um reconhecimento relevante das demandas específicas desses estudantes - em sua maioria, mulheres, negras e periféricas -, Mattos et al. (2024) apontam que o recorte etário restrito constitui uma limitação importante. Ao desconsiderar as necessidades de cuidado de estudantes com filhos mais velhos, a política negligencia as dificuldades enfrentadas em um contexto marcado pela escassez de escolas públicas de tempo integral e pela ausência de espaços que acolham crianças no período noturno, faixa horária em que se concentram muitas ofertas de cursos de graduação.

Na UnB, por exemplo, existe o auxílio-creche, que oferece suporte financeiro a estudantes com filhos pequenos. Contudo, esse benefício também é restrito a uma faixa etária específica, deixando desassistidos aqueles com filhos em idade escolar que ainda demandam cuidados e acompanhamento, especialmente durante os horários de aula. Essa limitação evidencia a necessidade de políticas mais abrangentes que considerem as diversas configurações familiares e as múltiplas jornadas enfrentadas por estudantes que conciliam os papéis de mães, pais e estudantes.

Outro programa que merece análise cuidadosa é o Programa Estudantil de Moradia (PEM), instituído como parte das ações voltadas à permanência estudantil. Ele busca assegurar condições adequadas de habitação a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, conforme apontam Mattos et al. (2024), sua formulação apresenta

fragilidades importantes, a legislação não define com precisão os critérios para aferição da vulnerabilidade social nem estabelece conexões estruturadas com outros programas fundamentais, como o de alimentação escolar. Essa lacuna normativa compromete a uniformidade na aplicação do PEM, deixando margem para interpretações distintas entre as instituições e enfraquecendo o impacto do programa

O PEM utiliza o Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) como critério principal para identificar estudantes em situação de vulnerabilidade, direcionando o benefício a famílias cadastradas cujos dependentes estejam matriculados no ensino superior. Embora a iniciativa busque apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade, Mattos et al. (2024) observam que a dependência exclusiva do CadÚnico como critério pode não abranger todas as nuances da vulnerabilidade estudantil, especialmente considerando que nem todos os estudantes em situação precária estão devidamente cadastrados ou atualizados no sistema.

Embora o PEM estabeleça a assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade social, a ausência de critérios objetivos para definir essa vulnerabilidade e a falta de articulação direta com outros programas, como os de alimentação e saúde, comprometem sua efetividade. Na UnB os benefícios estão articulados, mas a Casa do Estudante Universitário (CEU) tem sido frequentemente palco de denúncias graves envolvendo assédio moral, discriminação, processos administrativos arbitrários e más condições de infraestrutura. Estudantes relatam falsas acusações de desacato a servidores, perseguições institucionais após reivindicações por melhorias, episódios de injúria e conflitos recorrentes na convivência cotidiana, além de falhas estruturais nos prédios da moradia estudantil (Cardim, 2025).

As moradias estudantis não são apenas espaços físicos de abrigo; nossas casas são lugares simbólicos onde esperamos encontrar proteção, segurança

e pertencimento. Elas devem garantir um ambiente digno e acolhedor, que ofereça suporte emocional e social para a permanência dos estudantes. Quando essas condições não são asseguradas, o impacto negativo ultrapassa a questão material, afetando diretamente a continuidade dos estudantes na graduação.

A nova legislação traz uma inovação importante ao prever que os estudantes participem diretamente de todas as etapas do Programa de Assistência Estudantil (PAE), desde o planejamento das ações até a avaliação dos resultados. Isso é fundamental porque permite que as políticas realmente atendam às necessidades e interesses de quem é diretamente afetado por elas, os próprios estudantes. No entanto, Mattos et al. (2024) destacam que, na prática, essa participação estudantil está restrita a apenas um programa específico dentro do PAE, o que limita seu impacto e alcance.

O ideal seria que a participação dos estudantes fosse um princípio básico que orientasse todas as ações e programas voltados à permanência estudantil. Além disso, as autoras apontam desafios práticos para garantir essa participação, como proteger a privacidade e o sigilo das informações pessoais dos estudantes durante o processo, e também assegurar que os estudantes envolvidos tenham o conhecimento técnico necessário para contribuir de forma efetiva nas decisões. Esses desafios precisam ser superados para que a participação estudantil seja realmente significativa e contribua para melhorar a política de permanência.

Entretando, a institucionalização formal da lei não garante, por si só, avanços efetivos para os estudantes. O processo de elaboração da nova política ocorreu com participação limitada dos principais atores envolvidos, como o movimento estudantil e os profissionais que atuam na assistência estudantil. Essa exclusão de sujeitos históricos e legítimos compromete a legitimidade da lei e, consequentemente, impacta negativamente sua

implementação, uma vez que diversas demandas essenciais dos estudantes foram negligenciadas ou não contempladas no texto final.

Diante disso, me questiono: parece tão óbvio, se a política é voltada para estudantes, os estudantes precisam fazer parte da elaboração. Então, por que isso não aconteceu? Não podemos encarar como ingenuidade o fato de que estratégias simples, que não envolvem altos custos, como incluir a participação direta dos estudantes, simplesmente não são implementadas. Por que não são feitas? Estamos diante de um processo sistemático que exclui determinados grupos e que continua excluindo. É preciso refletir, como se faz política para estudantes sem escutar diretamente esses estudantes, e não apenas um representante que supostamente os represente de forma homogênea? Gonçalves (1985) já apontava que representações limitadas de estudantes negros silenciam a diversidade existente entre eles, apagando as múltiplas vozes e identidades que compõem esse grupo heterogêneo.

Essa limitação é grave e revela um padrão persistente na formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente aquelas dirigidas a grupos socialmente vulnerabilizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+. Essas políticas são desenvolvidas a partir de modelos universalizados que negligenciam as diversidades sociais, culturais e econômicas desses grupos. Ao desconsiderar a interseccionalidade, as ações não atingem efetivamente aqueles que são alvos da política, comprometendo a efetividade da lei. Como enfatizam Mattos et al. (2024), "a exclusão dos sujeitos históricos da política no processo de formulação da nova lei comprometeu a sua legitimidade e poderá dificultar sua operacionalização, uma vez que aspectos fundamentais das demandas estudantis não foram contemplados" (p. 5).

Embora o foco principal desta análise seja a permanência de estudantes negros, não se pode repetir, na análise, a mesma limitação que se critica nas políticas públicas, ou seja, ignorar as intersecções que atravessam as experiências desses sujeitos. A trajetória de estudantes negros no ensino superior é marcada não apenas pelo racismo estrutural, mas também por outros eixos de opressão, como gênero e orientação sexual. Mattos et al. (2024) destacam que, apesar das inúmeras barreiras, algumas instituições têm avançado na ampliação do acesso e na construção de políticas voltadas à permanência de pessoas trans na graduação e na pós-graduação. Como exemplo, citam a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que vem discutindo com seriedade a adoção de cotas específicas para pessoas trans, configurando-se como experiência pioneira no estado do Rio de Janeiro.

Incluo a esse movimento a UnB, que aprovou a reserva de 2% das vagas em todas as modalidades de ingresso para travestis, mulheres trans, homens trans e pessoas não-binárias, tornando-se a 18ª universidade pública do país a adotar essa política afirmativa. Esses avanços, embora ainda pequenos diante da complexidade das desigualdades vividas por esses sujeitos, evidenciam a urgência de políticas que reconheçam e incluam a pluralidade das experiências estudantis.

Contudo, é importante pontuar que a atualização recente da Lei de Cotas (Lei nº 14.723/2023) não contemplou explicitamente a inclusão da população trans, assim como a PNAES permanece desatenta às especificidades dessa parcela da comunidade estudantil no que se refere às políticas de permanência. Essa ausência de previsão legal reforça a urgência de avanços institucionais que assegurem direitos, proteção e acolhimento a estudantes trans (Mattos et al., 2024).

Não há como ignorar que, mesmo com uma redução de 16% nas mortes em 2024, o Brasil lidera pelo 16º ano consecutivo os índices globais de assassinatos contra pessoas trans e travestis. A maioria das vítimas são mulheres trans, jovens, negras e nordestinas, cujos crimes são marcados por extrema violência e brutalidade. Segundo o Dossiê da ANTRA (2025), a expectativa de vida dessa população no Brasil é alarmantemente baixa, estimada em até 35 anos, reflexo da violência estrutural, do racismo, da transfobia e da exclusão social que enfrentam cotidianamente.

Esse cenário reforça o quão necessárias são as políticas públicas e institucionais que garantam proteção, direitos e inclusão efetiva, especialmente no campo educacional, onde a universidade pode funcionar como um espaço de acolhimento e resistência. Portanto, a ausência da população trans na atualização da Lei de Cotas (Lei nº 14.723/2023) e na PNAES representa uma grave falha institucional.

Além disso, a falta de articulação entre a PNAES e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que estabelece direitos explícitos à diversidade, igualdade e inclusão, abrangendo questões étnico-raciais, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero e violência de gênero, representa uma lacuna enorme. Esse estatuto determina a incorporação dessas temáticas tanto nos conteúdos curriculares quanto nas relações institucionais de forma ampla, o que deveria constituir um eixo central nas políticas de permanência e assistência estudantil (Mattos et al., 2024, p. 12).

> A universalização da PNAES, apesar de pretender garantir direitos a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade, acaba por desconsiderar as necessidades diferenciadas daqueles que enfrentam, além da pobreza, discriminações estruturais ligadas à raça, gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

> Essa abordagem homogênea acaba por reforçar desigualdades e reproduzir a exclusão social dentro do ambiente universitário (Mattos et al., 2024, p. 6).

A construção de políticas sem a participação efetiva dos estudantes negros evidencia uma contradição grande, ao mesmo tempo em que se busca garantir a permanência desses estudantes na universidade, nega-se a eles o direito fundamental de participar ativamente da definição das condições necessárias para que essa permanência seja realmente eficaz. Esse processo reproduz uma lógica paternalista e excludente, na qual decisões são tomadas "para" os estudantes, mas sem ouvi-los, desconsiderando suas experiências, necessidades e demandas específicas. Isso deslegitima as reivindicações históricas e atuais dos estudantes negros, dificultando a formulação de políticas que possam enfrentar adequadamente as desigualdades raciais presentes na universidade.

Ainda, essa invisibilização tem consequências práticas graves, pois limita a capacidade da política de mitigar o racismo, a lesbofobia, a transfobia e outras formas de opressão no ambiente acadêmico. Ao não reconhecer e incorporar as experiências vividas por esses estudantes, as políticas perdem sua capacidade de responder às especificidades desses grupos, perpetuando exclusões.

> A ausência de políticas afirmativas específicas e a falta de uma articulação efetiva com pautas de diversidade comprometem a efetividade da assistência estudantil como um instrumento de inclusão, manutenção e promoção da equidade, perpetuando as desigualdades estruturais que afetam diretamente a vida acadêmica e pessoal dos estudantes (Mattos et al., 2024, p. 7).

Entretanto, um dos principais desafios na promoção da permanência de estudantes negros reside no fato de que a assistência oferecida tem se concentrado predominantemente em auxílios financeiros e materiais, tais como bolsas, transporte e alimentação, sem contemplar de maneira integrada as barreiras institucionais, culturais e simbólicas que também impactam diretamente essa permanência.

É inquestionável a necessidade de recursos financeiros para garantir a permanência de estudantes negros e pobres na universidade, especialmente considerando que muitos, na tentativa de conciliar trabalho e estudo, enfrentam dificuldades para concluir seus cursos. Além disso, a falta de recursos financeiros pode resultar em sofrimento psíquico, com episódios de ansiedade e depressão. No entanto, os problemas vivenciados por estudantes negros/as no cotidiano da universidade vão além das questões exclusivamente econômicas. A maioria das universidades adota políticas semelhantes, com uma concepção de permanência predominantemente econômica (Mayorga e Souza, 2012).

As dificuldades para permanecer na universidade estão relacionadas a questões de ordem individual, mas também coletiva, social e, sobretudo, institucional. Todas essas dimensões precisam ser consideradas de forma indissociável. Quando as ações e estratégias de permanência se restringem a medidas diretas voltadas para os estudantes, como o repasse de bolsas, há uma negação dos processos institucionais que influenciam as dificuldades para a permanência na universidade. Por isso, Mayorga e Souza (2012) destacam que a política de assistência estudantil "precisa se constituir como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e uma análise das dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição" (p. 273).

Portanto, é fundamental reconhecer o racismo institucional como uma das principais barreiras que dificultam a permanência dos estudantes negros na universidade. Almeida (2018) diz que o racismo, enquanto processo histórico e político, estrutura condições sociais que geram discriminação sistemática contra grupos racialmente identificados. No Brasil, essa realidade se expressa nas dificuldades enfrentadas para implementar políticas reparatórias, como as ações afirmativas, devido ao racismo institucional, entendido como o fracasso das instituições em oferecer serviços adequados às pessoas em função de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Esse tipo de racismo se manifesta por normas, práticas e comportamentos discriminatórios presentes no cotidiano universitário, refletindo preconceitos estruturais.

O racismo institucional opera de forma estruturante no ambiente acadêmico, não apenas por meio de ausências materiais (como bolsas ou infraestrutura), mas, sobretudo, pela forma como os corpos negros são sistematicamente deslegitimados, silenciados e inferiorizados dentro das práticas cotidianas da universidade. Isso inclui desde a ausência de representatividade no corpo docente e nos currículos até as micro violências que os estudantes negros enfrentam nos espaços acadêmicos.

Esse cenário tem consequências diretas sobre a saúde mental desses estudantes, pois produz um sentimento constante de não pertencimento, insegurança e tensão racial, que se acumula ao longo da trajetória universitária.

A política de permanência deve integrar o cuidado com a saúde mental de forma indissociável da luta contra o racismo. Para ele, não basta oferecer suporte financeiro se a instituição não transforma as estruturas simbólicas e relacionais que continuam a oprimir estudantes negros. É necessário um compromisso institucional com o enfrentamento das desigualdades raciais

também no campo subjetivo, promovendo práticas de cuidado coletivo, escuta e valorização das experiências negras como parte da permanência.

É urgente uma política de permanência que reconheça o adoecimento psíquico como um fenômeno social e político, resultado de processos históricos de exclusão e violência, e que proponha ações reparadoras e emancipatórias a partir desse reconhecimento.

Ao refletir sobre as políticas de permanência, é essencial considerar como o racismo institucional impacta a vida dos estudantes negros, especialmente no que diz respeito ao sofrimento psíquico gerado por essas violências simbólicas e materiais. Enquanto a universidade continuar distante das múltiplas formas de violência racial que produz, permaneceremos presos a políticas que focam quase exclusivamente nas condições materiais, deixando de reconhecer o contexto maior em que o sofrimento ocorre e, muitas vezes, culpabilizando individualmente os estudantes. Como destacam Mayorga e Souza (2012).

> [...] a mudança do perfil social e étnico-racial dos alunos das universidades não exige exclusivamente alterações de caráter quantitativo, como o aumento do número de bolsas ou de refeições servidas nos restaurantes universitários. A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da "carência". (p. 274).

Esse chamado reforça a urgência de políticas que vão além do assistencialismo e promovam a transformação institucional necessária para

uma inclusão efetiva. Embora essas ações sejam essenciais, é fundamental refletir sobre como o adoecimento na universidade está diretamente relacionado ao funcionamento das próprias instituições. Como apontam Leão et al. (2019, p. 132), "o sofrimento na universidade evidencia as pressões, contradições e impasses da vida acadêmica, em uma sociedade marcada pela individualização, pela produção e pelo desempenho". Por isso, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não podem ser vistas como fracassos "pessoais" ou responsabilidades isoladas, mas sim como reflexos do contexto institucional que precisa ser transformado.

Diante disso, pensar a política de permanência como um fator de proteção a saúde mental de estudantes negros demanda um deslocamento do olhar individualizante para uma compreensão estrutural e interseccional do sofrimento. Isso implica reconhecer que o mal-estar vivenciado por esses sujeitos não é resultado de fragilidades individuais, mas consequência direta de um contexto universitário ainda marcado por desigualdades raciais, sociais e de gênero. Uma Política de permanência que não leva em conta essas múltiplas determinações incorrem no risco de patologizar estudantes que, na verdade, estão reagindo a um ambiente que frequentemente lhes é hostil. É preciso, portanto, que a universidade assuma responsabilidade pela criação de condições institucionais que acolham a diversidade e combatam ativamente as opressões que nela operam cotidianamente.

Uma política de ação afirmativa deve contemplar ações e proposições que garantam o acesso, mas, sobretudo, a permanência bem-sucedida de estudantes negros na universidade pública, que, a nosso ver, não deve se dar a partir de um foco exclusivo no estudante, mas deve focar também a universidade. Além disso, não deve se restringir a uma ação assistencialista, deve possibilitar o debate público e a politização dessa experiência, para que a política de permanência não se transforme em um paliativo das

desigualdades, mas em algo que de fato envolva toda a comunidade acadêmica, possibilitando que ela se implique nessa transformação. Consideramos que, se não for dessa maneira, o risco de constituir uma política que não mova em nada a estrutura da instituição e promova uma inclusão perversa é muito grande (Mayara e Souza, 2021, p.274).

Dando continuidade a essa análise, o artigo de Silva (2023) reforça que as políticas de permanência precisam romper com a lógica meritocrática e assistencialista que frequentemente estrutura as ações institucionais. Segundo o autor, pensar a permanência a partir de uma lógica emancipatória exige o reconhecimento dos saberes e experiências dos sujeitos historicamente marginalizados, especialmente estudantes negros, como centrais para a formulação de políticas públicas. Silva (2023) argumenta que "a permanência deve ser compreendida como direito e não como concessão, exigindo políticas que dialoguem com a materialidade da vida dos estudantes" (p. 10).

Persistem inúmeras lacunas e desafios centrais que continuam sendo pautas urgentes no debate sobre a permanência estudantil, especialmente para estudantes negros. A ausência de uma articulação direta, coerente e estratégica com marcos legais fundamentais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que impõem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, além da recente Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, revela um preocupante descompasso entre as políticas de assistência estudantil e os instrumentos normativos que poderiam potencializar uma efetiva transformação social no ambiente acadêmico.

É especialmente grave que a PNAES não contemple programas específicos que dialoguem diretamente com os públicos atendidos pelas cotas raciais,

como se as necessidades e as lutas desses estudantes fossem homogêneas e desprovidas de especificidades históricas e sociais. Ainda mais preocupante é a ausência de qualquer menção ou integração com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABs/NEABIs), que, embora presentes e ativos em diversas instituições, continuam enfrentando a falta de reconhecimento institucional, recursos materiais e humanos adequados para o exercício pleno de suas funções. Esses núcleos não apenas são espaços cruciais para a produção acadêmica, o apoio e a construção de identidades para os estudantes negros, mas também têm assumido um papel fundamental que deveria ser responsabilidade do próprio governo: a produção de dados, o acompanhamento e a avaliação das políticas voltadas para a população negra no ensino superior. Ao negligenciar essa articulação, a PNAES reforça o afastamento entre as políticas públicas e as demandas reais dos estudantes negros, deixando a cargo desses grupos uma função estratégica que deveria estar garantida por mecanismos institucionais legais.

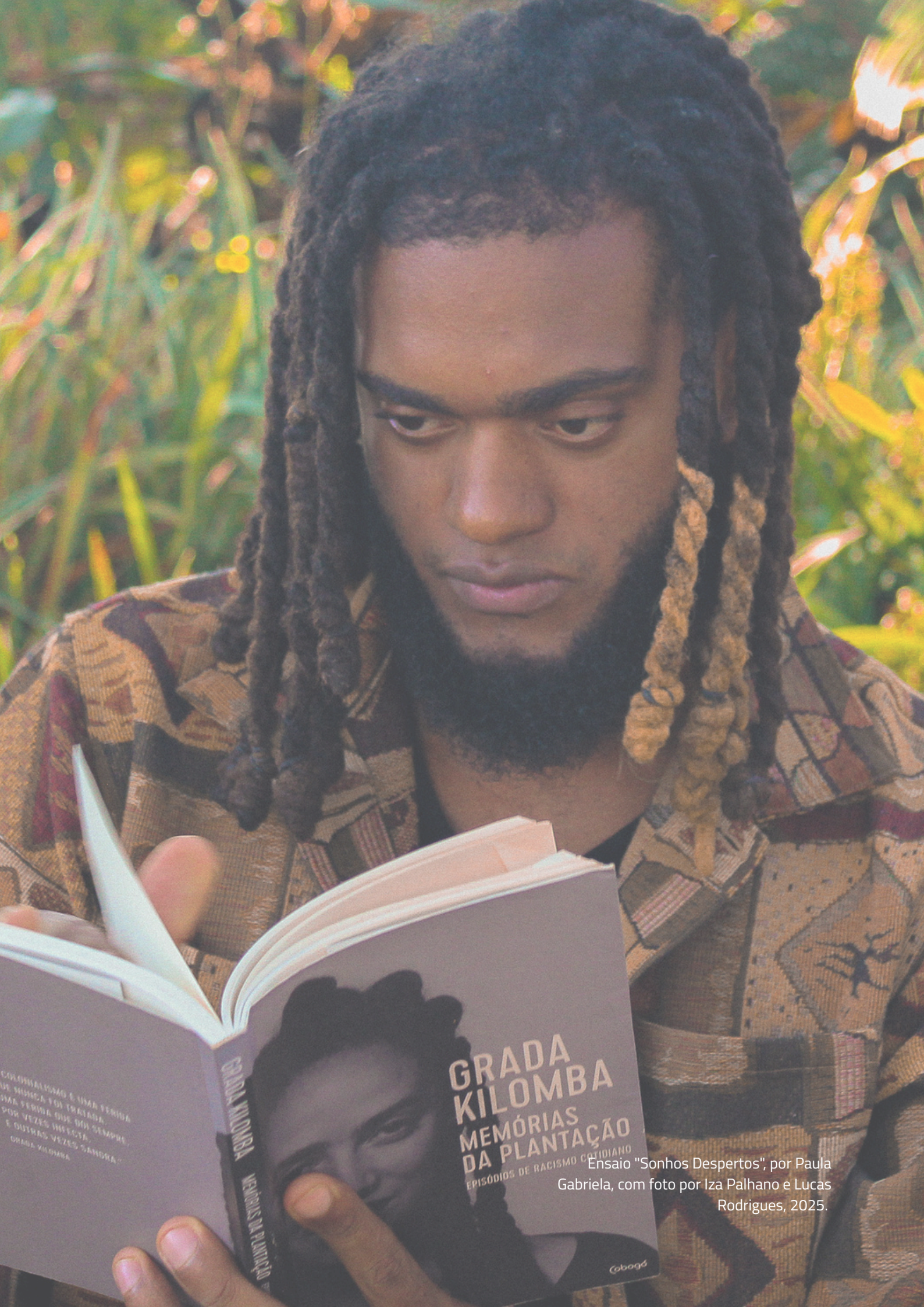
Portanto, a ausência dessa articulação institucional e política demonstra que a permanência estudantil, sobretudo para os estudantes negros, não tem sido pensada em sua complexidade e integralidade. A permanência exige o compromisso real e contínuo das universidades na construção de ambientes antirracistas, inclusivos e que promovam a dignidade, o pertencimento e o cuidado integral dos estudantes negros, o que só será possível por meio de políticas que integrem efetivamente o combate ao racismo institucional, a revisão curricular e pedagógica, o fortalecimento de espaços de produção e debate racial e a valorização das identidades negras dentro da academia.

Além disso, é imprescindível a implementação de um letramento racial para toda a comunidade universitária, de modo a sensibilizar e qualificar docentes, técnicos e discentes para enfrentar e desconstruir práticas racistas e preconceituosas. Outro ponto essencial é a construção e gestão dessas

políticas com a participação efetiva dos coletivos e movimentos negros, garantindo que as demandas específicas sejam ouvidas e incorporadas. É importante reconhecer que, apesar dos desafios, já avançamos muito, especialmente com a mudança de um decreto para uma lei de permanência, que conferiu maior força, legitimidade e compromisso institucional às políticas de apoio estudantil. Esses avanços mostram que temos uma base para continuar ampliando e aprimorando as ações em prol da permanência. Por fim, a abordagem deve ser orientada pela interseccionalidade, reconhecendo as múltiplas e interligadas formas de opressão que atravessam a vida dos estudantes negros e impactam diretamente sua permanência na universidade.

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que, embora exista um marco legal voltado à permanência estudantil, as políticas atualmente implementadas ainda operam sob uma lógica universalizante, incapaz de reconhecer a interseccionalidade que atravessa a experiência de estudantes negros na UnB. As fragilidades relacionadas à participação efetiva desses estudantes, à articulação entre os programas existentes e à compreensão das especificidades raciais, de gênero e sociais comprometem a potência da política como ferramenta de cuidado e promoção da equidade. Com isso, o capítulo reafirma que enfrentar essas lacunas exige o reconhecimento da urgência de políticas orientadas por uma perspectiva interseccional, que não apenas garantam recursos materiais, mas que também enfrentem as violências estruturais que atravessam a vida universitária, tornando a permanência um direito efetivamente democrático e transformador.

na UnB. As limitações quanto à participação efetiva desses estudantes, à articulação entre os diversos programas e à compreensão das especificidades raciais, de gênero e sociais comprometem a efetividade da política como instrumento de cuidado e equidade. Assim, este capítulo contribui para a tese ao reafirmar que a superação dessas lacunas passa pelo reconhecimento da necessidade de políticas interseccionais que não apenas garantam recursos materiais, mas que também enfrentem as opressões estruturais que atravessam a vida estudantil, promovendo uma permanência que seja de fato democrática e transformadora.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Este capítulo tem como objetivo discutir como a permanência dos estudantes negros na universidade ultrapassa a dimensão material para abarcar também as questões simbólicas e epistêmicas, especialmente o impacto do epistemicídio e da necroeducação. Busca-se compreender como essas formas de violência estrutural, inscritas na lógica colonial e eurocêntrica da universidade, afetam o pertencimento, a autoestima e a saúde mental dos estudantes, mostrando que a permanência está profundamente relacionada à estrutura e aos regimes de produção do conhecimento, e não apenas às condições individuais ou de assistência.

CAPÍTULO 3: EPISTEMICÍDIO E NECROEDUCAÇÃO

Fogo!...Queimaram Palmares,

Nasceu Canudos.

Fogo!...Queimaram Canudos,

Nasceu Caldeirões.

Fogo!...Queimaram Caldeirões,

Nasceu Pau de Colher.

Fogo!...Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades

que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,

Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,

Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo,

Não queimarão a ancestralidade.

(Nego Bispo)[1]

[1] Poema de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), *Colonização, Quilombos: modos e significados* (2015).

3.1 Do Epistemicídio à Necroeducação: Outras Formas de Matar-Morrer na Universidade

Foi apenas no último semestre do último ano da minha graduação em Psicologia que li, pela primeira vez, autoras e autores negros. Naquele momento, decidi que gostaria de falar, no meu trabalho de conclusão de curso, sobre a solidão e a afetividade de mulheres negras. Foi também nesse período que me deparei com uma realidade que até então eu havia naturalizado, mas que passou a me incomodar profundamente: não havia professores negros no curso de Psicologia. Nenhum dos docentes com quem tive aula havia lido bell hooks, muitos sequer sabiam quem ela era, ainda que seja uma intelectual de reconhecimento internacional, traduzida em diversas línguas e com uma produção central para pensar subjetividade, raça, gênero e afetos, temas que considero essenciais para a formação em Psicologia.

Na minha sala, eu era uma das poucas estudantes negras. Éramos apenas três ou quatro em uma turma de aproximadamente quarenta alunos, e o interesse pela temática racial era, em geral, nulo. Essa solidão não era apenas numérica, era também epistêmica. Eu não me via nas referências bibliográficas, nos autores discutidos, nos exemplos trazidos em aula, nas preocupações dos professores. A Psicologia que me era ensinada falava do sofrimento do outro, mas não reconhecia o sofrimento produzido pelo racismo. Buscava formar escutadores sensíveis, mas ignorava as experiências que moldam a escuta de sujeitos negros. Falava-se sobre técnicas, diagnósticos, abordagens, mas não se falava de mim.

Fiquei completamente obcecada quando li o texto “Vivendo de amor”, de bell hooks. A leitura foi tão intensa que me emocionou, e lembro de chorar enquanto lia. Ainda hoje me surpreendo com a força daquela experiência, a

sensação de, pela primeira vez, ler algo que fazia sentido para mim. Era diferente dos inúmeros textos que me acompanharam ao longo de cinco anos de curso, textos que falavam sobre o sofrimento do outro, sobre técnicas de escuta, sobre como cuidar de alguém. Mas nunca falaram comigo. Saí indicando aquele texto para todo mundo, porque queria que as pessoas entendessem o que bell hooks estava falando. Na verdade, era uma vontade de ter a minha experiência compreendida, de encontrar um espaço de troca intelectual para dialogar sobre aquele texto que me marcou tanto.

Na graduação em Psicologia, aprendi muitas formas de ouvir, mas não me ensinaram a falar (*pode a subalterna falar?).* [2]Os autores que li estavam todos datados em um tempo e lugar que não me reconheciam. Ainda que muitos fossem referências importantes para o campo, eram incapazes de atualizar-se para a nossa realidade. Lembro que entrei na universidade muito empolgada, com sede de aprender, e aos poucos fui perdendo a vontade. A ausência de pertencimento era um silenciamento contínuo.

Ao longo de toda a graduação, não fui apresentada às intelectuais negras que foram fundamentais para a constituição da Psicologia no Brasil. Somente anos depois, pude conhecer figuras como Juliano Moreira e Virgínia Bicudo, nomes essenciais para a história da profissão que escolhi, mas que permaneceram invisibilizados durante minha formação. Essa ausência configurava um silenciamento ativo, uma pedagogia da exclusão que narrava a história da Psicologia como se fosse branca em sua origem, produção e destino.

[2] "Pode a subalterna falar?" é o título de um texto de Grada Kilomba presente no livro *Memórias da Plantação*. O título remete diretamente ao ensaio clássico da crítica literária e feminista indiana Gayatri Chakravorty Spivak (1942-), intitulado *Can the Subaltern Speak?* Nesse ensaio, Spivak problematiza a noção de sujeito, evidenciando como o intelectual ocidental, ao criar representações dos sujeitos do Terceiro Mundo, frequentemente os constrói como "outros" subalternos, silenciando suas vozes autênticas. Grada Kilomba retoma essa reflexão para discutir quem, de fato, pode falar dentro do meio científico, trazendo à tona as barreiras que impedem a expressão de vozes marginalizadas.

Mesmo após conhecer e reconhecer a importância das/os intelectuais negros que contribuíram significativamente para o campo da psicologia, o exercício de dialogar sobre suas obras em espaços ocupados majoritariamente por psicólogas e psicólogos ainda se apresenta como um desafio. Como observa Cida Bento (2022), a branquitude, concebida como universal, naturaliza pensadores como Freud, Jung, Lacan, Skinner, Piaget e Carl Rogers, tornando-os suficientes para abarcar todas as questões psicológicas, mesmo em contextos nacionais específicos como o Brasil, cujas demandas e realidades históricas não foram devidamente consideradas por esses autores. Ao trazer para o debate autores fundamentais como Frantz Fanon, Wade Nobles, Naim Akbar, Neusa Santos Sousa, Lélia González, Cida Bento e Sueli Carneiro, frequentemente a discussão se restringe às questões raciais, como se esses saberes fossem específicos e limitados apenas a esse tema, enquanto a produção branca é vista como abrangente e universal. Essa delimitação reforça a invisibilização dos conhecimentos negros, pois a noção de raça funciona como um mecanismo que reduz o pluralismo epistemológico, mantendo a branquitude como padrão universal e marginalizando as outras formas de conhecimento.

Até este exercício que faço agora, de narrar algo sobre minha própria experiência, realizo como uma forma de desconstruir a lógica colonial que impõe como devem ser as teses e a "escrita científica". Estar na universidade e não poder falar de si é mais uma das formas que nos desconecta do conhecimento, que parece sempre distante. Como Grada Kilomba (2019) aponta, o mito da neutralidade na academia nos impede de narrar e produzir conhecimento de forma plena. Por isso, ela demanda "uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e um lugar específico, de uma história e uma realidade específica - não há discursos neutros" (p. 58).

de assistência estudantil. Embora fundamentais, as leis não garantem, por si só, a experiência de pertencimento, reconhecimento e cuidado dentro da universidade. É preciso compreender como o processo de construção do conhecimento, fundado em uma lógica colonial e eurocentrada, tem reiteradamente silenciado, desautorizado e desumanizado estudantes negros nos espaços acadêmicos.

Como argumenta Césaire (1950), o colonialismo não apenas desumaniza os colonizados, mas também corrompe os fundamentos da própria civilização que o pratica, revelando que a violência, a exploração e o silenciamento são constitutivos, e não desvios, do projeto moderno ocidental. Essa lógica não desaparece com o fim formal do colonialismo, ela se reinventa em outras instituições, como a universidade, que se apresenta como espaço de produção de saber, mas frequentemente mantém intactas as estruturas que priorizam o conhecimento branco, eurocentrado e elitista.

A universidade, enquanto instituição moderna e herdeira direta dos processos de colonização, ainda opera sob esse paradigma. Travestida de neutralidade, ela reproduz critérios de excelência e legitimidade que naturalizam exclusões e silenciam epistemologias não brancas, como se esses saberes não tivessem valor acadêmico ou cientificidade. Nesse sentido, o colonialismo não é um passado encerrado, mas uma lógica ainda ativa que estrutura os modos de existência, de pertencimento e de produção do conhecimento no espaço universitário (Cesáire, 1950).

O Brasil, constituído sob o mito da democracia racial, perpetuou sistematicamente a negação dos estudos raciais. A ideia de uma nação que oferece igualdade de condições e oportunidades, independentemente da cor, mascara uma realidade de exclusão e violência, tanto real quanto simbólica, vivenciada cotidianamente pelas pessoas negras. Para Abdias Nascimento (2018), essa ideologia se impôs historicamente através da noção de

vivenciada cotidianamente pelas pessoas negras. Para Abdias Nascimento (2018), essa ideologia se impôs historicamente através da noção de branqueamento e do genocídio do negro, o qual não se limita à morte física, mas compreende também a destruição deliberada de culturas, línguas, espiritualidades e formas de existência dos povos não brancos. Como afirma o autor:

> Desde os primeiros tempos da vida nacional até os dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do 'mito da democracia racial'. Uma 'democracia' cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. (Nascimento, 2018, p. 54)

Neste contexto, o genocídio do negro se manifesta também na perseguição contínua às expressões culturais negras e no apagamento de suas contribuições intelectuais. A educação, nesse cenário, assume centralidade como campo de disputa, pois nela se concretiza a negação de direitos e a invisibilidade histórica da população negra como sujeito de conhecimento.

É inegável que os avanços no debate racial no Brasil, bem como a construção de uma produção crítica e emancipatória sobre as questões raciais e africanas, são fruto direto da luta histórica e persistente do movimento negro, em suas múltiplas formas de expressão e organização. Sem essa ação coletiva, muitas das elaborações teóricas, políticas e institucionais que hoje compõem o campo da igualdade racial simplesmente não existiriam,

tampouco as políticas públicas voltadas à promoção da equidade teriam sido concebidas e implementadas (Gomes, 2017).

É nessa esteira que Boaventura de Sousa Santos (2007) contribui ao introduzir o conceito de epistemicídio, compreendido como a eliminação sistemática das epistemologias produzidas nos contextos subalternizados do sistema-mundo moderno-colonial, em nome da imposição de um único modelo de conhecimento, eurocentrado, monocultural e hegemônico. Em outra formulação, o autor afirma que:

> A destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (Santos, 2009, p. 183)

O epistemicídio, portanto, não é apenas uma consequência do colonialismo, ele é um de seus principais mecanismos de sustentação. Conforme argumenta Sueli Carneiro (2023), essa dinâmica se consolidou como um dos instrumentos mais duradouros da dominação étnico-racial, ao negar a legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados. Tal negação desautoriza suas experiências e epistemologias, transformando seus sujeitos em presenças descartáveis nos espaços de produção de saber.

A história do epistemicídio é, assim, também a história do Brasil desde sua origem. Desde os primeiros contatos coloniais, a imposição do cristianismo aos povos originários e africanos, por meio da catequização, já representava uma forma de epistemicídio. A catequese, sob o manto da evangelização, não se limitou a uma tentativa de conversão espiritual, ela foi, sobretudo, uma estratégia de apagamento sistemático das cosmologias, línguas, filosofias, práticas espirituais e formas de organização social daqueles que

viviam fora da lógica europeia. Impor uma única visão de mundo - cristã, branca e ocidental- significava destruir os fundamentos simbólicos que sustentavam as vidas indígenas e africanas (Carneiro, 2023). Como observa Santos (2009), o epistemicídio é o alicerce de um projeto colonial que se realiza por meio da substituição e da inferiorização de outros modos de conhecer e existir.

A catequização, nesse sentido, foi um instrumento de desautorização epistêmica. Ao apresentar o conhecimento cristão como superior, verdadeiro e universal, ela instaurou uma hierarquia racial e cognitiva que relegou os saberes locais à condição de ignorância, superstição ou heresia. Esse processo não apenas impediu a continuidade dos conhecimentos ancestrais, mas também instituiu uma violência simbólica profunda, a interiorização da inferioridade por parte dos povos colonizados. A deslegitimação das epistemologias indígenas e africanas foi acompanhada de sua criminalização e erradicação física, numa lógica que entrelaça epistemicídio e genocídio.

> O sistema educacional funciona como aparelho de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Silvio Romero, constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as

> características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, p. 113, 2016).

Grada Kilomba (2019) aprofunda a crítica ao epistemicídio ao analisar as dinâmicas entre centro e margem no espaço acadêmico e na produção de conhecimento. No segundo capítulo de sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, intitulado "Quem pode falar?", a autora desestabiliza a suposta neutralidade do saber ocidental moderno ao problematizar as estruturas que determinam quem é autorizado a ocupar o lugar da fala, quem é escutado e, sobretudo, em que condições esse reconhecimento se dá.

Kilomba (2019) propõe que a academia, marcada por uma tradição colonial e eurocentrada, define previamente quais corpos e saberes podem ser legitimados como produtores de conhecimento. A sua pergunta, "quem pode falar?", ecoa a provocação de Gayatri Chakravorty Spivak (1995) em seu ensaio *"Can the subaltern speak?",* no qual a autora indiana demonstra que os sujeitos subalternizados, especialmente mulheres racializadas do Sul global, quando falam, frequentemente não são ouvidos ou têm sua fala deslegitimada, distorcida ou apropriada. Spivak nos alerta que não basta "dar voz" à subalterna: é preciso desmontar os dispositivos de silenciamento que estruturam a escuta.

Nesse sentido, Kilomba (2019) afirma que o silêncio da margem não é um silêncio ontológico ou voluntário, mas sim um silêncio epistemicamente imposto, um silenciamento como prática de poder. Tal silêncio é produzido por um regime discursivo que funciona como tecnologia colonial, não apenas exclui determinadas vozes, como também naturaliza essa exclusão

ao afirmar que certos corpos (negros, indígenas, periféricos, femininos) não pertencem ao território da razão, da ciência e da verdade.

Ela demonstra que a academia se organiza a partir de um sistema que racializa o saber e determina a posição de enunciação a partir de marcadores de raça, gênero e classe. A pretensa "neutralidade" do discurso acadêmico é, portanto, uma ficção ideológica que mascara a violência epistêmica. Kilomba (2019) evidencia que o que é considerado "universal" na produção de conhecimento científico é, na verdade, um particular eurocentrado que se apresenta como norma, como se fosse desprovido de localização política, racial ou histórica. Isso configura o que ela chama de "epistemologia do centro", que reconhece apenas certos corpos como legítimos portadores da verdade.

Sob essa lógica, os saberes produzidos por sujeitos negros são constantemente atravessados por suspeição, exotização ou invisibilidade. Quando não são desautorizados, são absorvidos de maneira utilitarista, descontextualizados de suas matrizes históricas, éticas e políticas, e transformados em objetos de estudo pelos sujeitos hegemônicos. O que está em disputa, portanto, não é apenas o direito de falar, mas a possibilidade de existir como sujeito epistêmico, como alguém cuja experiência, ancestralidade e linguagem possam fundar uma forma legítima de produzir e compartilhar conhecimento.

> Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, tem sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento invalido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, torna-se "especialistas" em nossa cultura, e mesmo em nós. (Kilomba, p. 51, 2019)

É nesse ponto que se torna fundamental o aporte de Antônio Bispo dos Santos (2023), o Nego Bispo, ao reorientar a crítica ao epistemicídio com base nas noções de *regime de existência* e *tecnologia do encantamento*. Para o autor quilombola, não se trata apenas de incluir saberes outros no sistema dominante, mas de afirmar a existência de paradigmas inconciliáveis de mundo: de um lado, a racionalidade ocidental, guiada por uma lógica de apropriação, acúmulo e extração; de outro, os saberes enraizados em comunidades tradicionais, que se organizam a partir de uma relação de reciprocidade com a vida e com a terra.

Nego Bispo (2023) denuncia que o processo de colonização não foi apenas territorial, mas ontológico e epistêmico: desqualificou modos de viver, de plantar, de educar e de produzir conhecimento que não se alinham à lógica colonial. Nesse sentido, o epistemicídio é inseparável do *terracídio*, a destruição da terra como fonte geradora de saber e vida. A universidade, ao operar sob uma lógica de expropriação do conhecimento, torna-se cúmplice dessa violência ao absorver saberes tradicionais apenas quando estes são convertidos em objeto, teoria ou técnica, e não quando são respeitados como sistemas vivos, vinculados à ancestralidade e à coletividade.

Para Bispo (2023), enquanto o pensamento hegemônico opera por "conhecimento acumulativo", os povos de matriz africana e quilombola constroem "saberes encarnados", baseados na vivência, na oralidade e na circularidade. O autor propõe, em oposição à ideia de "epistemologia", o conceito de "corporeidade dos saberes", em que corpo, território e memória estão entrelaçados. Assim, a luta contra o epistemicídio não é apenas teórica, mas é também uma luta pelo direito de viver segundo outros princípios de mundo.

Ao confrontar o regime epistêmico moderno-colonial com a lógica dos quilombos, Nego Bispo propõe uma virada ontológica: "não queremos

ocidental, mas de afirmar outras formas de presença, onde a oralidade, o sonho, a dança, a terra e o silêncio tenham status de conhecimento. A universidade, nesse horizonte, deve deixar de ser um campo de integração subordinada e se tornar um espaço de travessia - uma encruzilhada - onde diferentes formas de saber possam coexistir sem serem capturadas.

Todavia, ainda vivemos numa universidade fortemente colonizada, onde a necroeducação atua como extensão do desejo colonial de aniquilação do Outro. Frantz Fanon (1968/1961) nos alerta que "o trabalho do colono é tornar impossível até os sonhos de liberdade do colonizado. O trabalho do colonizado é imaginar todas as combinações eventuais para aniquilar o colono" (p. 73). O colonialismo não se sustenta apenas pela dominação física, mas pela negação ontológica do ser do colonizado, sua existência enquanto sujeito legítimo de direitos e saberes

Somos capturadas e capturados por uma ordem violenta e colonial. Nesse sentido, a universidade não é apenas um espaço de acolhimento e sabedoria, mas é também um território de violência simbólica, epistêmica e subjetiva (Kilomba, 2019). Para além da anulação e desqualificação do conhecimento, o epistemicídio implica um processo profundo de indigência cultural: manifesta-se pela negação ao acesso à educação, sobretudo à educação de qualidade, pela produção social da inferiorização intelectual, pelos múltiplos mecanismos de deslegitimação do negro enquanto sujeito do saber, e pelo rebaixamento simbólico de sua capacidade cognitiva. Soma-se a isso a carência material, o isolamento institucional e o comprometimento da autoestima, efeitos diretos dos processos de discriminação racial que atravessam a trajetória educacional negra. Como afirma Carneiro (2023): "Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes" (p. 89).

povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes" (p. 89).

Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do sujeito negro, sequestrando-lhe a própria possibilidade de existir como ser pensante. Essa ferida profunda nos permite compreender o conceito de necroeducação, tal como vem sendo elaborado por intelectuais comprometidos com a crítica à colonialidade do saber. A necroeducação não se trata apenas da negação do acesso ao conhecimento, mas da construção ativa de um regime pedagógico da morte simbólica, um processo no qual se nega a determinados corpos não apenas o direito de aprender, mas também o direito de se pensar como sujeito.

> Sendo um processo persistente de produção e inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações (Carneiro, 89, 2023).

Essa operação não se dá apenas por ausência, mas por ação ativa da estrutura social, que determina quem pode ser visto como portador de razão, quais saberes merecem ser preservados e quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento legítimo. A necroeducação, nesse sentido, é a face pedagógica da necropolítica, uma política da morte que se atualiza nos dispositivos escolares e universitários, em suas epistemologias normativas e práticas de exclusão e faz morrer os estudantes negros pela impossibilidade de poderem falar, existir enquanto intelectuais. A escola, ao invés de ser um

lugar de emancipação, torna-se um território de regulação da vida e da morte intelectual de determinados grupos sociais, sobretudo da juventude negra.

Como denuncia Kilomba (2018), o racismo epistêmico opera a partir de uma lógica binária que associa o saber dos sujeitos brancos ao universal, à neutralidade e à objetividade, enquanto relega os saberes racializados ao campo da experiência pessoal, da emoção e da parcialidade: "universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; eles/elas têm fatos/nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento/nós temos experiências" (Kilomba, 2018, p. 52). Não se trata apenas de linguagem ou semântica, mas de dispositivos de poder que classificam, hierarquizam e excluem.

Essas dicotomias, impostas pela colonialidade do saber, estruturam os modos de subjetivação dos estudantes negros, que passam a duvidar de suas próprias capacidades intelectuais, internalizando discursos de inferiorização. A violência não se limita ao silêncio forçado, mas se estende à formação de uma autoimagem fragilizada, que compromete a autoestima e mina o desejo de aprender. Trata-se de um ciclo de desmotivação e apagamento que afeta profundamente a trajetória educacional de estudantes negros, que muitas vezes ocupam salas de aula onde não falam, não se sentem bem-vindos, não acessam referências que os valorizem e os reconheçam enquanto sujeitos históricos e de conhecimento.

Nesse contexto, a universidade não apenas adoece, mas também mata, não necessariamente pela via da eliminação física, mas através do que se pode denominar necroeducação, desdobramento da necropolítica no campo da formação. A partir de Mbembe (2018), entende-se necropolítica como o exercício do poder soberano de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Transposta para o espaço universitário, essa lógica se manifesta na produção de vidas inviáveis, existências que não são reconhecidas como

legítimas e que, por isso, são sistematicamente desautorizadas, silenciadas, patologizadas.

A necropolítica na educação opera por meio da negação persistente de condições mínimas de permanência, da vigilância institucionalizada, da precarização subjetiva e material e de processos de exclusão que não raro se disfarçam sob retóricas meritocráticas. Estudantes negros, especialmente aqueles ingressantes por ações afirmativas, tornam-se alvo de um controle epistêmico e moral que os mantém sob constante suspeição, como se sua presença fosse um desvio a ser vigiado e regulado e não um direito a ser assegurado.

Sonhar e resistir se tornam, então, práticas de afirmação contra a necroeducação, que tenta negar o direito à vida digna e ao conhecimento legítimo. A universidade, enquanto máquina colonial, trabalha para deslegitimar o saber negro, para desacreditar a presença e o potencial dos estudantes negros, assim como o colono tenta apagar toda possibilidade de liberdade do colonizado (Fanon, 1968/1961). É um jogo de poder onde a sobrevivência intelectual e existencial do negro dentro do espaço acadêmico é a resistência que mais incomoda.

A universidade, assim, mata simbolicamente esses sujeitos, sufocando suas expressões, apagando suas narrativas e impedindo que se reconheçam como sujeitos cognoscentes. Essa morte simbólica, que é também afetiva e intelectual, afeta diretamente a saúde mental desses estudantes, pois rompe os vínculos entre o pertencimento, o reconhecimento e o desejo de aprender. Quando a universidade se nega a ser espaço de pluralidade epistêmica e afetiva, torna-se um ambiente hostil, adoecedor e excludente. Essa dimensão simbólica da necropolítica compromete a permanência e produz sofrimento psíquico, configurando-se como uma das mais perversas formas de violência institucional.

processo de ensino-aprendizagem. Para ela, educar é um ato político e, portanto, deve ser um espaço de transformação e não de domesticação. A crítica de hooks à educação tradicional aponta para o fato de que o ambiente universitário, quando estruturado sobre lógicas autoritárias, eurocentradas e desumanizadoras, não apenas nega a diversidade, mas também contribui para o sofrimento psíquico de corpos dissidentes. "A sala de aula permanece o espaço mais radical de possibilidade na academia", afirma hooks (1994, p. 12), mas apenas quando essa possibilidade é ativada a partir da escuta, da diversidade epistemológica e do compromisso com a justiça racial.

Nesse sentido, é insustentável manter currículos que ignoram as produções negras, indígenas, decoloniais e feministas. É inaceitável que docentes ocupem espaços de formação sem letramento racial, reproduzindo uma pedagogia do silêncio, da exclusão e do apagamento. A violência epistêmica não é uma abstração; ela se traduz em quadros de sofrimento psíquico, evasão, adoecimento emocional e, em casos extremos, de suicídio entre estudantes negros e negras. Os dados que apontam o aumento do adoecimento mental nas universidades precisam ser lidos sob a lente do racismo institucional e da necroeducação.

Dessa forma, é urgente reivindicar a mudança dos currículos, a revisão crítica dos planos de ensino e a inserção obrigatória de referências negras, indígenas e latino-americanas. É necessário formar e exigir de professores e professoras um compromisso ético-político com a equidade racial. Não há mais espaço para a neutralidade, ou se combate o racismo ou se o reproduz. Além disso, é indispensável a existência de grupos de pesquisa, coletivos, núcleos de estudos e espaços afetivo-políticos que acolham a presença negra e ofereçam possibilidades de pertencimento e resistência com apoio institucional. A permanência não pode ser reduzida a bolsas ou assistência material, ela precisa ser afetiva, simbólica, epistêmica.

A universidade precisa se reconhecer como território de disputa, onde a luta por conhecimento é também luta por vida. Como afirma bell hooks (1994), transgredir, nesse contexto, não é um gesto de desobediência, mas uma necessidade existencial: "Ensinar como um ato de liberdade é uma maneira de afirmar que cada um de nós tem o direito de transformar a experiência educativa num espaço em que a paixão e a política possam coexistir" (p. 21).

A análise desenvolvida neste capítulo contribui para o aprofundamento da tese ao afirmar que a permanência de estudantes negras e negros na universidade não pode ser compreendida apenas em termos de condições materiais ou trajetórias individuais. Questões simbólicas, como o epistemicídio e a necroeducação, incidem diretamente sobre essa permanência, produzindo sofrimentos que não são pontuais nem acidentais. A sensação de não pertencimento, a solidão e a deslegitimação epistêmica vivida por esses estudantes resultam de uma estrutura universitária ainda ancorada em lógicas coloniais e excludentes, com efeitos diretos sobre a saúde mental. Essa compreensão exige o reconhecimento de que a universidade precisa transformar sua própria organização. Assim, o capítulo reforça que a permanência está intrinsecamente vinculada à transformação das condições simbólicas, políticas e institucionais do espaço acadêmico, incluindo o reconhecimento dos saberes negros como legítimos e fundamentais.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Estudei toda minha vida em escola pública, e ingressar na universidade sempre foi meu maior sonho. A graduação se revelou uma trajetória marcada por desafios intensos e contínuos, uma batalha diária para garantir não apenas a permanência, mas a conclusão do curso. Hoje, como professora, testemunho as dificuldades que tantos estudantes enfrentam para seguir estudando e questiono: será mesmo necessário que o caminho seja tão árduo?

É a partir dessa experiência concreta e desse compromisso ético que construo esta pesquisa, movida pelo propósito de contribuir para um ambiente acadêmico mais acolhedor e equitativo, especialmente para estudantes negras e negros, cuja presença historicamente tem sido negada ou invisibilizada na universidade.

CAPÍTULO 4: PERCURSO DA PESQUISA

Para além do desafio do ingresso, a permanência desses estudantes na universidade enfrenta o impacto devastador do racismo, que incide diretamente sobre a saúde mental. A justificativa deste estudo reside na necessidade de reconhecer que as ações afirmativas não devem se limitar a condições materiais, mas também devem abarcar a responsabilidade da universidade na produção do sofrimento psíquico de estudantes negras/os.

Apesar dos avanços nas políticas de cotas raciais, a permanência ainda é um aspecto negligenciado na literatura e nas práticas institucionais. Assim, este estudo preenche essa lacuna ao investigar estratégias efetivas para garantir não só o ingresso, mas a permanência qualificada.

É fundamental analisar as dinâmicas do espaço acadêmico, que se mantém hierarquizado, produtivista e competitivo, reforçando lógicas individualistas e meritocráticas que agravam o adoecimento mental. Venturini e Goulart (2016) destacam a solidão como elemento central no debate sobre saúde mental universitária, apontando para a necessidade urgente de projetos inclusivos de acolhimento e cuidado.

O ambiente acadêmico impõe uma série de exigências, desde a intensa carga horária e a adaptação a novos hábitos, até a conciliação entre estudos, trabalho e vida pessoal, que produzem angústia e ansiedade frequentemente naturalizadas como falhas individuais. Este processo, somado à experiência cotidiana da discriminação racial, configura um cenário de vulnerabilização da saúde mental dos estudantes negros.

O sofrimento psíquico não deve ser compreendido como um problema isolado do sujeito, mas como resultado das estruturas e práticas sociais, institucionais e pedagógicas que perpetuam exclusões. Embora as políticas afirmativas avancem na construção de uma universidade mais plural e crítica, ainda é urgente garantir a saúde mental e o bem-estar integral dos estudantes negros.

O ambiente acadêmico impõe uma série de exigências, desde a intensa carga horária e a adaptação a novos hábitos, até a conciliação entre estudos, trabalho e vida pessoal, que produzem angústia e ansiedade frequentemente naturalizadas como falhas individuais. Este processo, somado à experiência cotidiana da discriminação racial, configura um cenário de vulnerabilização da saúde mental dos estudantes negros.

O sofrimento psíquico não deve ser compreendido como um problema isolado do sujeito, mas como resultado das estruturas e práticas sociais, institucionais e pedagógicas que perpetuam exclusões. Embora as políticas afirmativas avancem na construção de uma universidade mais plural e crítica, ainda é urgente garantir a saúde mental e o bem-estar integral dos estudantes negros.

Dados do Ministério da Saúde em parceria com a UnB indicam que ações como acompanhamento escolar, cotas raciais e condições adequadas de permanência são fatores protetivos contra o suicídio entre jovens negros. No entanto, o racismo institucional aliado ao estigma sobre saúde mental, especialmente o suicídio, alimenta um duplo silenciamento que impede a discussão aberta e o enfrentamento eficaz dessas questões (Brasil, 2017; Navasconi, 2018).

A presença crescente dos estudantes cotistas desafia a universidade a construir espaços onde eles possam se reconhecer e pertencer. Para tanto, é fundamental romper com o discurso que naturaliza o sofrimento psíquico como experiência individual, assumindo a responsabilidade institucional pelas condições adversas que geram adoecimento.

O objetivo geral desse estudo é analisar a permanência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para a saúde mental, a partir das experiências vividas por esses estudantes e das

estudantil que, orientadas por uma perspectiva interseccional, sejam capazes de promover a saúde mental, o reconhecimento e o pertencimento efetivo de estudantes negros na Universidade de Brasília (UnB).

4.1 Abordagem metodológica e delineamento

Este estudo é de abordagem qualitativa e caráter descritivo, e busca analisar a permanência de estudantes negros considerando a saúde mental.

A pesquisa qualitativa revela-se adequada para acolher a complexidade dessas experiências, considerando suas dimensões subjetivas, afetivas e históricas, que não podem ser reduzidas a números ou estatísticas. Conforme Godoy (1995, p. 23), essa abordagem "não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada; ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques". Para Madureira (2001), o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um fenômeno dinâmico e contextual, o que reforça a necessidade de uma escuta sensível das narrativas dos estudantes, fundamental para a produção de conhecimento comprometido com a permanência qualificada e o enfrentamento das desigualdades que impactam a saúde mental no espaço universitário.

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa estudantes negras e negros regularmente matriculados na UnB de diferentes cursos e semestres. Os critérios de inclusão envolveram a autodeclaração como pessoa negra e a disponibilidade para participação nos grupos focais. Os convites foram realizados por meio da divulgação da pesquisa nos canais institucionais da universidade e em grupos de estudantes, acompanhados da apresentação dos objetivos do estudo e da garantia do consentimento livre e esclarecido.

Além dos estudantes, foram convidados profissionais vinculados a setores institucionais estratégicos da universidade, cuja atuação envolve diretamente o acolhimento, a saúde mental e a permanência estudantil. Participaram representantes do Centro de Convivência Negra (CCN), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos (SDH); o Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS); e da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), ambos vinculados à Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU). A seleção desses atores institucionais considerou a posição que ocupam na formulação e execução de políticas de cuidado, bem como sua relação com as experiências estudantis no contexto universitário.

Para a seleção dos participantes dos grupos focais, foi utilizada a técnica de amostragem em bola de neve, uma estratégia não probabilística na qual os participantes iniciais, chamados sementes, indicam novos integrantes de sua rede social para participar da pesquisa. De acordo com Vinuto (2014), essa técnica funciona da seguinte forma: após a seleção inicial dos participantes com o perfil desejado, estes indicam outras pessoas com as características requeridas, ampliando progressivamente a rede de participantes até que se alcance o número desejado ou até que a amostra se torne saturada, isto é, quando não surgem novos nomes ou as informações obtidas deixam de ser relevantes para a análise.

4.3 Instrumento

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais institucionais com representantes da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP) (Anexo C), do Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS) (Anexo D) e do Centro de Convivência Negra (CCN) (Anexo E), além da condução de três grupos focais com estudantes negras/os da UnB (Anexo F). O primeiro grupo teve caráter

Para a seleção dos participantes dos grupos focais, foi utilizada a técnica de amostragem em bola de neve, uma estratégia não probabilística na qual os participantes iniciais, chamados sementes, indicam novos integrantes de sua rede social para participar da pesquisa. De acordo com Vinuto (2014), essa técnica funciona da seguinte forma: após a seleção inicial dos participantes com o perfil desejado, estes indicam outras pessoas com as características requeridas, ampliando progressivamente a rede de participantes até que se alcance o número desejado ou até que a amostra se torne saturada, isto é, quando não surgem novos nomes ou as informações obtidas deixam de ser relevantes para a análise.

4.3 Instrumento

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais institucionais com representantes da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP) (Anexo C), do Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS) (Anexo D) e do Centro de Convivência Negra (CCN) (Anexo E), além da condução de três grupos focais com estudantes negras/os da UnB (Anexo F). O primeiro grupo teve caráter piloto, utilizado para adequação do roteiro semiestruturado que orientou os encontros subsequentes.

O principal instrumento utilizado junto aos estudantes foi o grupo focal, estruturado a partir de um roteiro semiestruturado que buscava estimular a partilha de experiências, percepções e sentidos sobre a vivência universitária. A abertura das discussões se deu com a pergunta: “O que significa estar na universidade para vocês?”, formulada para acolher os relatos a partir das experiências pessoais dos participantes. Essa questão norteadora, aliada ao caráter dialógico do grupo focal, possibilitou um espaço de escuta ativa, expressão subjetiva e circulação de afetos.

4.4 Procedimentos de coleta

A seleção dos estudantes ocorreu por meio de convite divulgado em um formulário online na plataforma Google Forms, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa. Os interessados foram posteriormente contatados via WhatsApp e/ou e-mail, conforme as informações fornecidas no formulário, para o agendamento dos encontros dos grupos focais.

As entrevistas institucionais com representantes da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), do Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS) e do Centro de Convivência Negra (CCN) foram realizadas presencialmente na Universidade de Brasília (UnB). O convite para participação foi enviado via e-mail institucional. A duração média das entrevistas foi de 60 minutos. Nas entrevistas com os representantes da NAPS e da CoAP, houve a participação de duas alunas integrantes do grupo de pesquisa da tese, que acompanharam a condução das entrevistas.

Os grupos focais com estudantes negras/os de cursos de graduação da UnB tiveram duração de três horas cada. Esses encontros foram realizados presencialmente na UnB, durante o ano de 2024.

Todos os aspectos éticos foram cuidadosamente observados, incluindo a ênfase na participação voluntária, no respeito à autonomia dos sujeitos e na garantia do sigilo das identidades. Foi solicitada autorização por escrito para gravação em áudio das entrevistas e dos grupos focais, com o preenchimento do Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz (anexo G). Antes da realização de cada entrevista e/ou grupo focal, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos H e I), entregue em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o/a participante.

4.5 Análise de dados

A escuta dos relatos produzidos nas entrevistas individuais e nos grupos focais foi orientada por um compromisso com a escuta sensível, afetiva e crítica. Partindo da centralidade da experiência vivida como epistemologia (Gonzalez, 1988; Kilomba, 2019), a análise foi ancorada na proposta de Braun e Clarke (2006), que compreendem a análise temática não apenas como uma técnica, mas como uma forma de pensar os dados de maneira teórica e epistemologicamente comprometida. Os dados foram compreendidos não como "dados brutos" a serem apenas classificados, mas como produções discursivas situadas, atravessadas por relações de poder, memória, linguagem e história.

A análise seguiu os seis passos sistematizados por Braun e Clarke (2006): (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produção do relatório. Essa sequência não foi aplicada de modo linear ou mecânico, mas com movimentos recursivos que permitiram aprofundamentos sucessivos, releituras e deslocamentos ao longo do processo. A familiarização foi realizada por meio de múltiplas leituras atentas e da escuta reiterada dos áudios, priorizando o cuidado com a transcrição detalhada, fiel às pausas, ênfases e hesitações, respeitando o caráter encarnado da linguagem.

A codificação dos dados ocorreu de maneira indutiva e teórica, simultaneamente. Por um lado, as vozes das pessoas participantes orientaram os primeiros códigos, permitindo que as singularidades e repetições se tornassem visíveis. Por outro, foi mantida uma leitura epistemologicamente situada, atenta às marcas de racialização, resistência, sofrimento e invenção presentes nos discursos. Evitou-se, assim, o risco de construir uma análise apenas descritiva, fragmentada ou anecdótica

(Bryman, 1988), tomando o cuidado de não transformar trechos singulares em padrões generalizados, mas tampouco ignorar os sentidos potentes que enunciações isoladas podem carregar, quando lidas a partir de sua densidade histórica e política.

Os temas construídos ao final do processo não foram "encontrados" nos dados como se estivessem à espera de serem descobertos. Foram, antes, resultado de um movimento ativo de interpretação, implicação e posicionamento do analisador. Ao contrário de abordagens que tratam os temas como elementos que emergem automaticamente das falas, a análise foi compreendida como um ato político e interpretativo, em que os significados são produzidos em diálogo com os dados, com a teoria e com os compromissos éticos que orientam a pesquisa.

Em todas as etapas, foi mantida coerência interna entre os códigos e os temas, garantindo consistência conceitual e distinção entre os núcleos temáticos. Essa consistência foi verificada a partir da releitura dos dados brutos e da análise cruzada entre os extratos, evitando sobreposição indevida ou fragmentação de sentidos. O processo de validação interna incluiu ainda a atenção à coerência entre os argumentos analíticos produzidos e os extratos que os sustentavam, a fim de evitar interpretações infundadas ou contraditórias.

O percurso metodológico foi marcado por um esforço sistemático de explicitação dos pressupostos teóricos, do modo de análise adotado e da articulação entre teoria e método. Essa clareza é fundamental para garantir o rigor da análise qualitativa, que não se pauta pela replicabilidade ou quantificação, mas pela densidade interpretativa, coerência argumentativa e transparência epistemológica. A análise final buscou contar uma história densa, coerente e situada sobre as experiências de permanência negra na

universidade, articulando os relatos às estruturas que os atravessam, do epistemicídio às estratégias de reinvenção da vida e da existência.

4.6 Ressalvas Éticas

Considerando os cuidados necessários em pesquisas que envolvem seres humanos, estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi realizada dentro das normas e diretrizes regulamentadoras. Foram seguidas as orientações sobre cuidados éticos em pesquisa apontadas no art. 16 do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética (Anexo A) em Pesquisa na área de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, e a pesquisa teve início somente após sua aprovação. Após a aprovação do projeto, foi feita a seleção dos coordenadores e estudantes que participaram da pesquisa.

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Todos os participantes também assinaram o Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz (Anexo B). O sigilo de identidade, a participação voluntária e demais cuidados éticos foram assegurados.

Entre os benefícios esperados estavam: possibilitar que a comunidade universitária recebesse um retorno sobre o acompanhamento realizado, reconhecendo que a saúde mental pode influenciar variáveis como a sensação de acolhimento e pertencimento de estudantes cotistas, as quais impactam positivamente a saúde mental e geral desses sujeitos; conhecer as vivências de estudantes negros no contexto universitário, especialmente no que se refere aos desafios e estratégias de permanência, a partir de uma escuta sensível e comprometida com os marcadores sociais da diferença; e contribuir para o processo de monitoramento e avaliação das políticas de assistência estudantil voltadas para estudantes negros/as, no sentido de

verificar se as ações disponíveis, no campo da saúde mental, atendem de forma integral às demandas identificadas, ou se demandam ajustes e a criação de novas ações complementares.

Entre os riscos que poderiam ocorrer estavam o desconforto, constrangimento e pensamentos de inadequação ou sintomas depressivos ao responder perguntas relativas a experiências de sofrimento oriundas do racismo vivido no espaço da universidade. Para atender a essa possível ocorrência, o TCLE incluiu orientação para busca de assistência em um dos serviços de saúde mental da universidade. Caso as/os participantes ou a pesquisadora julgassem necessário, foram disponibilizados os serviços do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília – CAEP e de centros similares de outras instituições de ensino do país. A participação pôde ser interrompida a qualquer momento caso a pessoa e/ou a pesquisadora identificasse a presença de riscos. Assim, foi assegurada assistência às/aos participantes da pesquisa no que se refere a possíveis complicações ou danos que pudessem decorrer do envolvimento com a pesquisa.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

Este capítulo analisa as experiências de permanência de estudantes negras e negros na Universidade de Brasília (UnB), a partir dos grupos focais realizados com discentes de diferentes cursos. As narrativas evidenciam como a permanência é marcada por tensões e ambivalências, atravessada pelo racismo institucional, pela solidão, pela precariedade das políticas de cuidado e, ao mesmo tempo, por estratégias de resistência e produção de sentido. A universidade, embora seja reconhecida como espaço de conquista, também é vivida como lugar de adoecimento. Ao acompanhar essas vivências, este capítulo busca compreender os sentidos atribuídos à permanência, os desafios enfrentados ao longo da trajetória acadêmica e as formas de suporte construídas pelos próprios estudantes diante das lacunas institucionais.

CAPÍTULO 5: VIVÊNCIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE

5.1 Sonho e solidão: a universidade como espaço de conquista e desconforto

Antes de iniciar a análise, considero importante compartilhar uma dimensão da minha trajetória que também atravessa os debates deste trabalho. Durante a pós-graduação, fundei, junto a estudantes que participaram do grupo de pesquisa desta pesquisa, o FICA, um coletivo voltado à permanência de estudantes negras e negros na pós-graduação. O grupo se estruturou a partir de três eixos principais: acolher quem chega, por meio de recepções aos estudantes cotistas recém-ingressos; construir espaços de fortalecimento, como grupos de estudo; e promover mentorias para ampliar o acesso e a circulação na pós-graduação. Embora não seja o foco central da pesquisa, o coletivo mobilizou questões, afetos e desafios que também merecem atenção e investimento institucional. Se, na graduação, muitas pesquisas ainda se concentram apenas no ingresso de estudantes negras e negros, na pós-graduação esse silenciamento é ainda mais acentuado. A permanência nesse espaço também exige redes, políticas e cuidado contínuo. O FICA nasceu dessa urgência, a de criar caminhos que tornem possível seguir sem que a gente precise adoecer ou caminhar sozinhas/os. E, mais do que isso, foi também o que tornou possível a minha permanência. Estar em rede com outras pessoas negras, partilhar estratégias, dúvidas e resistências, foi o que me sustentou ao longo desse percurso.

É a partir desse lugar de envolvimento com as questões da permanência que construí esta pesquisa. Participaram da pesquisa 12 estudantes negras e negros da UnB. O primeiro grupo focal, com três estudantes, foi utilizado como grupo piloto para testar e ajustar o roteiro de perguntas, e, por isso, suas falas não foram incorporadas à análise final. Assim, os dados considerados resultam da participação de nove estudantes, distribuídos em

dois grupos focais: o segundo, com quatro participantes, e o terceiro, com cinco.

Para preservar o anonimato, os estudantes foram identificados como Estudante 1 a Estudante 9. No quadro a seguir, há informações básicas sobre cada participante, como gênero, idade, curso, grupo focal e local de residência. O local de residência não foi critério para participar da pesquisa, mas ganhou importância durante as conversas nos grupos. Oito dos nove estudantes moram em regiões periféricas do Distrito Federal, sendo que dois vivem em cidades do estado de Goiás. Esse dado ajuda a compreender as dificuldades diárias que enfrentam, especialmente em relação à mobilidade, ao acesso aos serviços da universidade e às barreiras espaciais que fazem parte da experiência dos estudantes negros e negras na UnB.

Tabela 2

Identificação das/os participantes

Identificação	Gênero	Idade	Local de Residência	Semestre/Curso	Grupo Focal
Estudante 1	Mulher	23 anos	São Sebastião	10 º semestre de Engenharia Mecatrônica	Grupo Focal 02
Estudante 2	Homem	22 anos	Sobradinho II	6º semestre de Ciências Políticas	Grupo Focal 02
Estudante 3	Mulher	21 anos	Santa Maria	9º semestre de Ciências Políticas	Grupo Focal 02
Estudante 4	Homem	22 anos	Luziânia - GO	11º semestre de Engenharia Mecatrônica	Grupo Focal 02
Estudante 5	Mulher	19 anos	Boca da Mata – Taguatinga Sul	3º semestre de Psicologia	Grupo Focal 03

Estudante 6	Homem	19 anos	Guará	4º semestre de Arquitetura	Grupo Focal 03
Estudante 7	Homem	22 anos	Sobradinho II	2º semestre de Línguas estrangeiras aplicadas	Grupo Focal 03
Estudante 8	Mulher	19 anos	Araponga – Planaltina	4º semestre de Línguas estrangeiras aplicadas	Grupo Focal 03
Estudante 9	Homem	18 anos	Cidade Ocidental - GO	2º semestre Biblioteconomia	Grupo Focal 03

Os estudantes negros enfrentam muitos momentos de silêncio na universidade, com poucas chances de falar sobre suas experiências enquanto estudantes negras/os. Por isso, os encontros dos grupos focais foram espaços importantes onde puderam compartilhar suas histórias e romper os não ditos sobre as experiências raciais.

No final do terceiro grupo, os estudantes sugeriram criar um grupo de WhatsApp para continuar se comunicando e todos os grupos perguntaram ao final se teriam mais encontros, mostrando o quanto esse espaço foi importante para acolher, apoiar e fortalecer uns aos outros diante das dificuldades que enfrentam na universidade.

Como exposto anteriormente, a entrada da população negra no ensino superior brasileiro é um marco histórico resultado de uma longa trajetória de lutas. Mais que uma etapa educacional, representa um ato político de resistência frente às desigualdades estruturais e à negação histórica do direito ao saber e ao reconhecimento intelectual da população negra. Como afirma Moreira:

> A chegada da população negra se fez ainda mais tardia, e perdura-se a ausência de reparação histórica, o não reconhecimento e a iniquidade de acesso ao ensino superior, bem como a dificuldade da permanência e sobretudo, o agravamento do sofrimento psíquico (2021, p. 124).

A universidade, concebida como espaço de excelência e produção do conhecimento, frequentemente se constitui também como ambiente de reprodução das violências fundantes da sociedade que se atualizam nos corredores, currículos e relações institucionais.

Considerando que a lei de cotas foi instituída em 2012 e que o tempo médio dos cursos de graduação é de aproximadamente cinco anos, é possível afirmar que apenas duas gerações foram plenamente formadas por essa política até o momento. Mesmo levando em conta o caso da UnB, que implementou ações afirmativas em 2004, os relatos ainda indicam que muitos desses estudantes estão entre os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade pública.

Esse dado tem implicações importantes e vai muito além da estatística. Entre os nove participantes da pesquisa, apenas o Estudante 6 não era o primeiro de sua família a ingressar na universidade, uma vez que seu irmão mais velho já havia iniciado o ensino superior. Ainda assim, os pais não possuíam formação acadêmica. Isso revela o quanto o acesso ao ensino superior por estudantes negros, sobretudo por meio das ações afirmativas, representa não apenas um deslocamento individual, mas uma ruptura nas próprias trajetórias familiares marcadas pela falta de acesso ao ensino superior.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes negros ingressantes na universidade enfrentam as mesmas condições socioeconômicas ou residem em áreas periféricas. Há uma diversidade significativa de experiências e realidades entre esses estudantes, o que desafia estereótipos simplistas. Diante disso, surge o questionamento sobre o quanto a universidade tem se

estruturado para acolher essa pluralidade de trajetórias e necessidades, e se está efetivamente adaptando seus espaços e práticas para ser um ambiente inclusivo e receptivo a essa diversidade (Leonardi & Faustino, 2025).

Ser primeiro ou a primeira da família a acessar a universidade pública carrega um peso simbólico que é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma responsabilidade imensa. É habitar um espaço onde, muitas vezes, ninguém ao redor esteve antes. É lidar com os códigos não ditos da academia, com rituais que não foram aprendidos em casa, com uma linguagem que exige tradução constante e com a ausência de referências familiares que possam orientar esse percurso. É também suportar a solidão que nasce da incompreensão de quem está fora da universidade e, ainda assim, carregar o orgulho e a pressão de representar o sonho de gerações.

Quando perguntados sobre o que significava estar na universidade, os estudantes trouxeram relatos marcados por ambivalência, cansaço e potência, revelando como o acesso ao ensino superior é simultaneamente conquista e fonte de conflitos subjetivos. A análise das falas revelou cinco grandes temas que estruturam a experiência de estudantes negras e negros na universidade, organizados em três eixos de análise: a universidade como conquista coletiva, mas também como espaço de sofrimento; a insuficiência das ações afirmativas quando desacompanhadas de políticas efetivas de permanência; o currículo eurocentrado como forma de epistemicídio; os impactos do racismo na saúde mental; e a centralidade dos coletivos negros como territórios de acolhimento e pertencimento. Esses temas mostram que a permanência universitária não se constrói apenas por meio do esforço individual, mas é atravessada por disputas epistemológicas, afetivas e institucionais que tensionam o pertencimento, fragilizam a saúde mental e expõem a ausência de uma escuta verdadeiramente racializada por parte da universidade. Diante disso, a coletividade emerge não apenas como

impactos do racismo na saúde mental; e a centralidade dos coletivos negros como territórios de acolhimento e pertencimento. Esses temas mostram que a permanência universitária não se constrói apenas por meio do esforço individual, mas é atravessada por disputas epistemológicas, afetivas e institucionais que tensionam o pertencimento, fragilizam a saúde mental e expõem a ausência de uma escuta verdadeiramente racializada por parte da universidade. Diante disso, a coletividade emerge não apenas como estratégia de resistência, mas como condição fundamental para seguir adiante.

> **Paula: O que significa estar na universidade pra vocês?**
>
> **Estudante 1:** Eu fui a primeira pessoa da minha família que entrou numa universidade federal, então assim, não foi uma vitória só minha, né, foi uma vitória da minha família toda [...]. Eu acho isso até bom e ruim, porque também tem pressão da família toda em você ali dentro daquela faculdade, e você não faz só por você também, né, você faz por um todo. [...] Eu tenho sofrido também um pouco, bastante, assim, dentro da minha caixola [...], **até duvido se aqui mesmo é meu lugar, sabe?**
>
> **Estudante 3:** Eu sou a primeira em cinco gerações da minha família a fazer algo além do ensino médio, que seja dentro de um curso profissionalizante ou um ensino superior, e foi uma catapulta pro sonho de outras pessoas, como a minha colega que falou. A minha mãe, a partir dessa minha aprovação na UnB, concluiu um ensino superior também, só que voltado pra área técnica, e eu sinto que já concluí os sonhos dela por ter entrado na UnB.

O Estudante 4, por sua vez, amplia a reflexão ao vincular a conquista do acesso à continuidade da luta por permanência:

> décimo primeiro semestre, estou aí batalhando dentro do curso, resistindo.

Esse sentimento de deslocamento e inadequação é o próprio "complexo de inferioridade" (Fanon, 2008). A subjetividade negra, construída nesse contexto, se vê dividida entre o desejo de reconhecimento e a constante percepção de inadequação. Ao chegar à universidade, espaço hegemonicamente branco em sua linguagem, códigos, epistemologias e modos de relação, o estudante negro reencontra e reencena essas feridas.

Como descreve Silva (2023), trata-se de uma vivência marcada por descompasso e exaustão simbólica, em que nem mesmo a excelência acadêmica parece ser suficiente para garantir pertencimento. A experiência universitária, longe de apagar os traumas da infância, frequentemente os reativa, operando como um espaço de reconvocação das experiências racistas. Inclusive, uma das perversidades mais clássicas do racismo está na crença de que, por ser negro, é necessário fazer o dobro para alcançar o mesmo reconhecimento. Essa pressão apareceu diversas vezes nas falas dos estudantes.

Essa hierarquização racializada dos lugares sociais não apenas organiza o espaço físico, como também estrutura o imaginário coletivo, reproduzindo cotidianamente fronteiras simbólicas que determinam quem pode estar, pertencer e falar em determinados contextos. Quando estudantes negros questionam sua presença na universidade, não estão apenas expressando dúvidas individuais, mas ecoando uma clausura histórica que ainda condiciona e limita o acesso simbólico à legitimidade. O sentimento de "não lugar", tão presente nas experiências de exclusão vividas dentro do espaço universitário, não se trata apenas de um mal-estar afetivo, mas de uma arquitetura histórica que racializou profundamente a mobilidade social e intelectual no país.

Essa sensação de não pertencimento também se repete na fala dos estudantes, que expressa o impacto subjetivo de estar cercado por um ambiente branco, não apenas em termos quantitativos, mas como forma de normatividade que regula as relações:

> **Estudante 2:** Pra mim, é um grande desafio, para todo mundo aqui, para todo mundo, na real, né? Frequentar a UnB, que é um espaço de gente branca, e que, todo dia, sofremos microagressões.
>
> **Estudante 5:** E o primeiro choque que eu tive foi quando eu entrei na sala e não tinha nenhuma pessoa negra. E aí eu pensei, nossa, tem três cotas aqui que não tem as pessoas cumprindo essas cotas, né? E daí para frente, foi só para trás. O meu primeiro semestre foi um semestre traumático, nesse sentido, com os comentários racistas das pessoas.
>
> **Estudante 6:** E, quando eu cheguei na faculdade, me senti muito sufocado, sabe? Porque eu estava cercado só de gente branca. Tive a impressão de alguns colegas e da minha família, principalmente por parte da minha mãe que é branca, de que eu tinha um problema relacionado à raça, mas ela não conseguia entender isso justamente por ser branca.

Apesar do crescente interesse acadêmico sobre saúde mental no contexto universitário, há uma lacuna significativa na literatura quanto à especificidade do sofrimento psíquico de estudantes negros, particularmente em relação às questões raciais e ao racismo estrutural. Enquanto gestores e profissionais da assistência estudantil enfrentam diariamente o desafio de criar e disponibilizar recursos materiais e simbólicos que favoreçam a permanência desses estudantes, o debate acadêmico e institucional sobre a complexidade e os impactos desse sofrimento racializado permanece insuficiente. Essa ausência de

aprofundamento crítico compromete a efetividade das políticas afirmativas e das práticas de acolhimento, já que o sofrimento mental dos estudantes negros está intrinsecamente ligado às dinâmicas de exclusão, discriminação e não pertencimento no espaço universitário (Leonardi & Faustino, 2025).

As principais causas associadas ao suicídio entre pessoas negras incluem o não lugar, a ausência de sentimento de pertencimento, o sentimento de inferioridade, a rejeição, a inadequação, a inadaptação, o sentimento de incapacidade, a solidão e o isolamento social. Além disso, outros fatores relevantes envolvem a não aceitação da identidade racial, sexual, afetiva, de gênero e de classe social (Brasil, 2018). Embora a universidade possa representar um fator de proteção e um espaço potencial de promoção da saúde mental, é fundamental discutir criticamente sua estrutura e funcionamento, que permanecem marcados por lógicas coloniais. A universidade tem o potencial de ser um ambiente que promove a vida, mas também pode adoecer e "fazer morrer" quando não enfrenta suas dinâmicas de exclusão e violência (Mbembe, 2018).

Para esses estudantes, a experiência universitária é constantemente atravessada por deslocamentos. Não se trata apenas de permanecer no curso, mas de resistir a um cotidiano que, muitas vezes, mina o sentimento de pertencimento. Estar na universidade é ao mesmo tempo uma conquista e um lugar de hipervigilância permanente. É viver a contradição entre o sonho da universidade e o esforço cotidiano para não ser apagado dentro dela.

> A **estudante 3** expressam essa dicotomia quando diz:
>
> Eu fico na minha cabeça o tempo inteiro, 'cara, o que é que eu estou fazendo aqui?' Porque a grade das disciplinas não foi feita pra minha realidade [...]. Eu vivo nessa dicotomia: 'meu Deus, estou realizando um sonho', mas ao mesmo tempo me pergunto o tempo inteiro se **esse espaço é mesmo para mim**.

Além das tensões simbólicas, as experiências cotidianas de socialização e adaptação trazem desafios emocionais profundos. A **estudante 3** relata também as dificuldades práticas e emocionais vividas no ingresso:

> **Estudante 3:** Entrar na UnB foi algo complicado, porque a gente tem sempre expectativas que não são cumpridas. E eu imaginava coisas completamente diferentes de quando eu finalmente participei daqui. Eu tenho alguns probleminhas com socialização, no caso, para mim está sendo um grande desafio estar falando em uma mesa, mesmo que com poucas pessoas, porque o meu primeiro dia de aula, o meu melhor amigo, que também é uma pessoa preta, ele veio comigo, ele não é da UnB, mas ele veio comigo me acompanhando, porque eu não conseguia vir sozinha, eu não conhecia nada.

A universidade se apresentou de forma tão inacessível para a maioria dos estudantes negros que, ao ingressarem, encontram um lugar estranho e desconhecido. Apesar de representar uma oportunidade real de ascensão social, essa conquista vem acompanhada de muitos desafios. Durante muito tempo, a universidade manteve-se distante das comunidades negras, aproximando-se delas apenas como objeto de estudo, sem que essas pessoas estivessem realmente inseridas no ambiente acadêmico. Essa distância reforça o sentimento de estranhamento e dificulta o processo de pertencimento. Além disso, conforme aponta Neusa Santos (2001), o processo de ascensão social para o sujeito negro é violento, pois para ser aceito é necessário reprimir aspectos de sua identidade e adaptar-se à normatividade branca, o que gera um sofrimento psíquico. Assim, tornar-se negro na universidade implica não apenas superar barreiras externas, mas também lidar com o alto custo emocional dessa experiência.

Essa dimensão subjetiva é também enfatizada por Leonardi e Faustino, que descreve a sensação de deslocamento e vigilância permanente vivida por muitos estudantes negros no espaço universitário:

> Mas o novo ambiente em que se encontram não é exatamente acolhedor. Não é uma comunidade que diz: 'Você é um de nós.' Em vez disso, é um lugar que trata você com desconfiança, onde você deve estar alerta o tempo todo, esperando uma possível hostilidade. Isso pode contribuir para problemas de saúde mental, pois você não tem o conforto e o relaxamento que costumava ter. Você está sob estresse constante em um ambiente que já é estressante por si só. A questão da ascensão não é apenas uma conquista, mas também uma carga. Quando você chega como uma minoria, olha ao redor e não se vê representado. Ao mesmo tempo, não pode se sentir completamente à vontade, porque, embora ninguém esteja te atacando, você percebe que não está em casa. As piadas, as experiências de vida e os pontos de referência não são os mesmos. Isso gera um sofrimento adicional (Leonardi & Faustino, 2025, p. 11).

Esse sofrimento, que não decorre de violências explícitas, mas da sensação contínua de inadequação e desamparo, revela o quanto o ingresso não garante pertencimento. A ascensão, muitas vezes idealizada como emancipação, pode converter-se em um campo de batalhas emocionais e psíquicas, em que o estudante se vê diante da tarefa solitária de justificar sua presença e negociar sua existência em um espaço que, ainda hoje, opera segundo a lógica do privilégio branco.

Assim, a saúde mental emerge como dimensão política e estrutural nesse processo de ingresso, evidenciando que o sofrimento psíquico não é um problema individual, mas uma resposta legítima às condições de exclusão e

desigualdade que ainda permeiam a universidade brasileira. Conforme ressalta Moreira:

> São penosas as consequências para os estudantes, principalmente para aqueles que são colocados e, obviamente se sentem, como iscas do processo predatório de exclusão racial, de gênero e de classe, entre outros marcadores de diferença. O agravamento do nível de adoecimento mental torna-se diretamente proporcional à omissão ou negação da universidade em encarar tais situações alarmantes (2021, p. 125).

Nesse sentido, ao perguntar o que significava estar na universidade, todos os participantes expressaram, de algum modo, essa ambiguidade. As respostas foram atravessadas por sentimentos mistos: orgulho, pertencimento parcial, desconforto, frustração, gratidão e solidão. O sonho de entrar na universidade pública se realiza, mas, uma vez dentro, surgem perguntas mais complexas: "o que que eu estou fazendo aqui?", "eu deveria estar aqui?".

A experiência relatada pelos estudantes tensiona a concepção meritocrática do acesso ao ensino superior, revelando que a entrada na universidade não elimina os marcadores de exclusão que atravessam a estrutura acadêmica. Se o ingresso representa uma ruptura com trajetórias de silenciamento histórico, essa ruptura ocorre dentro de uma instituição que permanece estruturada pela lógica de racialização. Como afirma Kilomba (2019), para sujeitos negros, "entrar" em espaços brancos não significa automaticamente pertencer a eles, pois a branquitude continua a operar como norma, e a presença negra é, muitas vezes, tratada como exceção, invasão ou concessão.

Esse tipo de presença condicionada está ligada ao que Fanon (2008) conceituou como o "duplo corpo" do sujeito negro, aquele que está presente fisicamente, mas é continuamente lido a partir do olhar do Outro, sob suspeita, como corpo estranho à norma. Essa dinâmica produz uma cisão

subjetiva dolorosa, que obriga os estudantes a negociarem constantemente sua existência com o ambiente institucional. O corpo negro, nesse contexto, precisa justificar sua presença o tempo todo. Precisa performar excelência, adaptação, gratidão, mesmo quando está exausto ou adoecido.

A sensação de não pertencimento expressa pelos participantes dos grupos focais não é, portanto, apenas uma questão afetiva ou psicológica. Ela aponta para um projeto institucional que, ainda que altere suas políticas de ingresso, pouco transforma suas práticas epistemológicas, curriculares e relacionais. A dor psíquica do sujeito negro está enraizada na experiência de exclusão e negação de sua subjetividade (Santos, 2001). Na universidade, essa exclusão se atualiza na ausência de referenciais negros, na linguagem descolada das realidades vividas e na ausência de escuta para as diferenças que atravessam o processo de formação.

É nesse cenário que reafirmo que a universidade é um espaço conflituoso psiquicamente, simultaneamente lugar de projeção de futuro e de desencanto cotidiano. Como lembra Sueli Carneiro (2005), as políticas de ação afirmativa são importantes, mas não suficientes, é necessário que se enfrentem as formas sutis e cotidianas de reprodução do racismo institucional, pois o racismo, mais do que um ato, é uma estrutura de poder que se atualiza constantemente, inclusive nos espaços que se afirmam democráticos.

A análise dos relatos dos estudantes evidencia que a saúde mental não pode ser tratada como uma dimensão isolada ou secundária na discussão sobre permanência estudantil. Pelo contrário, o sofrimento psíquico, resultante das tensões simbólicas, afetivas e estruturais que atravessam a experiência universitária negra, revela-se como um fator fundamental que influencia diretamente a capacidade desses estudantes de resistir e se manter nos cursos. Esse sofrimento, marcado pela constante sensação de não

pertencimento, vigilância e sobrecarga emocional, é reflexo de um ambiente ainda fortemente estruturado pelo racismo. Assim, para avançar na efetivação das políticas afirmativas e garantir a permanência dos estudantes negros, torna-se imprescindível que a universidade reconheça a centralidade da saúde mental como parte integrante das estratégias de acolhimento e transformação institucional, promovendo espaços que validem suas experiências, combatam o racismo cotidiano e fomentem o pertencimento verdadeiro.

5.2 O racismo que nos atravessa: entre a estrutura e o cotidiano

Gosto da frase icônica do James Baldwin que disse que ser negro e minimamente consciente é viver o tempo todo com raiva, porque o racismo nos acompanha de forma sistemática, sem pausas e inevitavelmente violenta. Essa raiva não nasce de um evento isolado, mas é resultado das microagressões cotidianas. O racismo está sempre presente, não apenas em atos escancarados, mas em uma série de pequenos gestos, ações e silêncios que atravessam e regulam a vida de pessoas negras. São violências que operam nos detalhes, muitas vezes naturalizadas, e que, por isso mesmo, exigem atenção, linguagem e consciência para serem nomeadas.

O termo "microagressões" foi cunhado por Chester Pierce na década de 1970 e ampliado posteriormente por Derald Wing Sue, para descrever os comentários, atitudes e comportamentos sutis e muitas vezes inconscientes que comunicam mensagens depreciativas a grupos socialmente marginalizados. No caso das pessoas negras, essas ações cotidianas produzem o que Sue (2010) define como "pequenos cortes", que acumulados, geram grande desgaste emocional e psicológico. São perguntas que colocam em dúvida a capacidade intelectual, expressões faciais que deslegitimam a fala, silêncios que ignoram a presença, expectativas de conformidade a

padrões brancos de linguagem e comportamento. Essas agressões, embora sutis, atuam como reguladores sociais, marcando lugares, hierarquias e fronteiras de pertencimento.

O silêncio não é simplesmente a ausência de fala, mas uma dinâmica complexa que funciona como um ritual pedagógico do racismo (Gonçalves, 1985). Isso significa que, muitas vezes, os estudantes não conseguem apontar ou nomear explicitamente as situações de racismo que vivenciam, não porque elas não existam, mas porque as relações de poder e autoridade dentro do espaço acadêmico dificultam essa tarefa.

Os estudantes negros, ao se depararem com comentários, olhares, ou comportamentos racistas, sentem muitas vezes que denunciar ou confrontar essas situações pode trazer consequências negativas, como ser descredibilizado, ser visto como "problemático" ou mesmo sofrer retaliações acadêmicas. Esse medo gera um silêncio que não é inocente, mas sim uma resposta estratégica para navegar em um ambiente que nem sempre está preparado para reconhecer e lidar com o racismo de forma aberta e segura, como revela essa fala de um dos estudantes:

> **Estudante 6:** Acho que a presença do professor é garantida, então a gente acaba pensando: por que eu vou fazer algo contra alguém que vai estar ali para sempre? Eu não tenho poder para tirar ele de lá. E se ele no futuro for coordenador do curso? No final das contas, quem acaba com problema sou eu. Qualquer posicionamento que eu tenha pode ser visto como negativo. Já pensei, por exemplo: se eu disser algo, esse professor pode me prejudicar. E tem muita coisa que a gente precisa discutir com os professores, principalmente se quiser fazer pesquisa, estágio ou seguir na pós-graduação. A gente depende deles.

Além disso, o ambiente acadêmico é atravessado por normas, regras e hierarquias que posicionam determinados grupos, sobretudo os brancos, em lugares de autoridade, reconhecimento e legitimidade. Essa estrutura dificulta a nomeação do racismo, pois quem ocupa essas posições de poder também define o que pode ser dito, ouvido e validado, além de controlar o acesso a oportunidades que deveriam ser garantidas como direito, mas que se tornam objetos de disputa dentro da universidade (inclusive estágios obrigatórios). Nesse contexto, o silêncio opera como mecanismo de proteção das estruturas de privilégio, permitindo que as violências raciais se perpetuem de forma naturalizada, invisibilizada e frequentemente desconsiderada (Gonçalves, 1985).

Já sabemos que o racismo no Brasil opera através da negação de sua existência, como bem aponta Munanga (2017). Essa negação é parte de um mecanismo psíquico que Maria Lúcia da Silva (2023) identifica como uma recusa ativa de muitas pessoas brancas em enfrentar a realidade das dinâmicas raciais presentes no país. Esse processo de recusa não é apenas uma questão de ignorância, mas envolve uma defesa psíquica que protege a identidade daqueles que se recusam a reconhecer as desigualdades raciais estruturais. Por isso, apesar de ser uma dinâmica complexa e difícil de enfrentar, é fundamental compreender que a resistência em admitir o racismo não indica necessariamente a intenção de ser racista. Como ressalta Schucman (2014), o racismo é estrutural, o que significa que todos nós, independentemente de nossa intenção ou consciência, podemos produzir e reproduzir práticas racistas. Assim, o racismo não deve ser entendido sob a lógica moral tradicional de pessoas boas ou más, mas sim como um sistema social que opera para manter desigualdades.

A maioria dos professores nas universidades brasileiras é composta por pessoas brancas com alto nível de formação acadêmica, muitos com

doutorados e pós-doutorados, mas que, em sua grande maioria, não possuem letramento racial adequado para lidar com as questões étnico-raciais de forma consciente e comprometida. Essa falta de preparo e sensibilidade gera ressentimentos e resistências frente às demandas por mudanças curriculares e inclusão de temáticas antirracistas. Apesar dos inúmeros dados e argumentos que evidenciam a necessidade urgente de transformar o currículo e a formação dentro da universidade, as mudanças acontecem de forma muito lenta e superficial, sem um compromisso efetivo que envolva não só os docentes, mas também técnicos, funcionários e toda a comunidade acadêmica.

Leonardi e Faustino (2025) apontam que as ações afirmativas têm o potencial de evidenciar essas tensões, pois trazem para o ambiente acadêmico estudantes que apresentam experiências, dificuldades e perspectivas que antes não estavam presentes. Isso muitas vezes coloca os professores brancos em situações desconfortáveis, pois eles se veem confrontados com literaturas, temáticas e críticas ao racismo que não conhecem ou não querem enfrentar. Faustino relata, por exemplo, a experiência de ser convocado para bancas de trabalhos com temáticas raciais que não domina, pois os estudantes negros temem enfrentar professores brancos que poderiam desmerecer seus trabalhos por tratarem de críticas ao racismo estrutural. Essa reação evidencia a dificuldade dos docentes em reconhecerem sua própria participação na engrenagem racista que estrutura a universidade, o que dificulta a construção de um ambiente acadêmico realmente antirracista.

Essa distância entre o que se ensina e a realidade dos estudantes negros se manifesta não apenas nos conteúdos, mas na própria estrutura da universidade. A organização da grade curricular, os horários fixos, a ausência de autores negros nas disciplinas obrigatórias e a escassez de professores

com letramento racial revelam como o racismo institucional não opera somente na exclusão explícita, mas também nas escolhas cotidianas que impactam a permanência e a saúde mental. Todos os estudantes entrevistados, de maneira unânime, denunciaram a ausência de conteúdos que contemplem saberes e produções negras, revelando um processo sistemático de epistemicídio. Essa crítica foi recorrente nos relatos e aparece com força na fala da estudante abaixo:

> **Estudante 3:** A grade das disciplinas não foi feita pra minha realidade, óbvio, não posso pensar só em mim, mas eu penso assim, das outras pessoas periféricas e não brancas do meu curso, todo mundo tem esse consenso, tipo, essa grade não foi feita pra gente. A gente tá num dos cursos mais elitistas da universidade, a gente não tem autores negros, por exemplo, como nas nossas disciplinas obrigatórias, então são pequenas disciplinas que são criadas por um único professor pra trazer essa realidade nossa, pra falar, não, os negros também tão pensando em política há muito, muito tempo, só que não é valorizado, não é lido, não é enxergado, então é o melhor de dois mundos, igual a Hannah Montana, sabe?

O racismo institucional, entendido aqui a partir de Werneck (2016) como práticas, normas, políticas e culturas que estruturam o funcionamento das instituições e produzem sistematicamente desvantagens para pessoas negras, foi retomado nas falas dos estudantes ao descreverem a rigidez dos horários das disciplinas, a ausência de representatividade nos currículos, a falta de professores com letramento racial e, sobretudo, a escassez de mecanismos efetivos de acolhimento e permanência. Trata-se de um racismo que se atualiza justamente por parecer neutro e meritocrático e um de seus traços mais perversos é o fato de não operar por meio de injúrias

explícitas, mas por mecanismos burocráticos e formalmente justificáveis. Por isso, é também um racismo de difícil denúncia, e extremamente eficaz na academia.

Uma das formas do racismo institucional na universidade está na exigência do domínio de línguas estrangeiras para ingresso em programas de mestrado e doutorado, requisito fundamental para a carreira docente. No entanto, sabemos que a maior parte das pessoas negras estudam em escolas públicas que oferecem ensino precário dessas línguas, o que limita seu acesso ao ensino superior avançado (CFP, 2017). Esse critério, embora pareça neutro, acaba reforçando uma lógica de exclusão estrutural. Além disso, a ausência de professores negros é um elemento central que perpetua essa marginalização institucional. A presença docente negra tem papel fundamental não só na transmissão do conhecimento, mas também no reconhecimento simbólico e no acolhimento dos estudantes que compõem a universidade. Como exemplifica os próprios estudantes:

Essa ausência reforça o sentimento de isolamento e dificulta a construção de um ambiente universitário que valorize e integre outras produções, que não só eurocêntricas.

> **Estudante 4:** No nosso curso, a maioria dos professores também é branca. Acho que tem uns dois professores negros, é bem pouco mesmo. Apesar de o curso ter uma proposta voltada para temas atuais e para a inclusão, até porque trabalhamos diretamente com isso, ainda falta muito. Para mim, há uma necessidade urgente de termos mais professores negros, que possam levar essas discussões para todas as áreas do curso. Sinto falta de disciplinas e de instrumentos que permitam aos estudantes estudar essas questões e conseguir aplicar dentro da nossa área.

> **Estudante 7:** Beleza. No nosso curso a gente tem dois, mas, assim, ele entrou ontem. Aí tem um professor, que ele não é nem brasileiro, mas, assim, ele oferta uma disciplina chamada política regional africana, que eu procurei agora.

Esse relato é significativo porque aponta como as disciplinas que abordam a questão racial, muitas vezes, ficam a cargo de iniciativas isoladas de professores negros. Essa sobrecarga docente reforça a importância de combater o racismo institucional e ampliar a presença de professores negros no corpo docente. Afinal, ainda é comum que o debate sobre racismo seja tratado como uma responsabilidade exclusiva dos docentes negros, enquanto professores brancos permanecem silenciosos sobre o tema.

Outro aspecto que reforça a marginalização institucional é a forma como as disciplinas relacionadas à temática racial são ofertadas de maneira intercalada e não institucionalizadas como obrigatórias. Essa condição limita o acesso dos estudantes a conteúdos que poderiam fortalecer sua identidade e promover uma compreensão crítica sobre sua própria história e realidade. Como segue o compartilhamento:

> **Estudante 8:** E esse professor, ele tem a forma de ser preguiçoso. Mas sabe por quê? Colocaram ele pra ofertar uma disciplina que ele não gosta de ofertar. E tem outros professores que gostariam, só que eles ficam assim, pra manter essa unidade de negro aqui, a gente oferta isso aqui e ele que se vire pra ofertar. E ele mesmo já falou, olha, eu não gosto dessa disciplina. Ele trabalha muito meio ambiente e, no caso, é política regional africana.

Na sequência, o estudante destaca a importância do conteúdo abordado, mas também os limites impostos pelo próprio departamento:

> **Estudante 8:** E, assim, é um cara que eu sento nessa aula e eu fico assim, meu Deus, onde você esteve esse tempo todo. E ele não pode institucionalizar essa disciplina como obrigatória, porque a gente tem um departamento que não permite. E aí ele tem que intercalar entre, tipo, esse semestre que ele tá ofertando política regional africana, semestre que vem ele não vai poder ofertar.

Diante das múltiplas camadas de exclusão relatadas, é fundamental lançar mão da contribuição de Collins (2016), que identifica quatro dimensões centrais por meio das quais as opressões de raça, classe e gênero se articulam no interior das instituições: estrutura, disciplina, hegemonia e violência.

A estrutura diz respeito à forma como as instituições organizam seus processos e acessos, reproduzindo desigualdades, como ocorre, por exemplo, na rigidez dos horários das disciplinas, que desconsideram as trajetórias de estudantes que vivem nas periferias do Distrito Federal. Muitos desses estudantes moram em outro estado, como é o caso de participantes que residem no Goiás, ou em cidades do entorno, como Sobradinho, Planaltina e Ceilândia. Eles relataram o cansaço, a frustração e o sentimento de punição por precisarem acordar de madrugada para frequentar as aulas e ainda assim lidarem com a lógica punitiva da universidade diante dos atrasos. Como expressa uma das participantes:

> **Estudante 3:** A gente tem um professor que dá aula nove horas da noite e aí ele falou que se chegar... se for nove e meia e você não chegar na aula, não precisa nem ir pra aula. Porque ele já vai dar as duas faltas. E se você chegar um pouco atrasado, ele dá uma falta. Ele já dá uma falta. Se você chegou atrasado, você já recebe duas faltas. E aí ele é o professor que vai falar com a gente sobre de que maneira a gente quer construir uma educação de qualidade educativa e de que maneira a gente aumenta a igualdade de

> gênero, de que a gente aumenta a igualdade racial. Sabe? Aí é essa pessoa. Aí eu tenho que ouvir um homem branco falando sobre igualdade de racial, por exemplo, ao mesmo tempo que ele tá me dando duas faltas porque eu atrasei vinte minutos. Uma disciplina que começa às nove horas.

A disciplina atua por meio de normas, regulamentos e padrões aparentemente neutros que, na prática, penalizam estudantes racializados, como a rigidez na contabilização de faltas, a exigência de domínio de línguas estrangeiras na graduação e para acesso à pós-graduação, ou a cobrança por desempenho "exemplar" como forma de validação para estudantes negros.

A hegemonia se expressa na valorização de saberes eurocentrados e na marginalização de outras epistemologias, reforçada por currículos que não incluem autores negros e por um corpo docente majoritariamente branco e sem letramento racial.

Por fim, a violência aparece não apenas nos episódios mais explícitos de discriminação, mas também nas microagressões cotidianas. Ao compreender essas dimensões, é evidente que o racismo institucional na universidade é sistema muito bem instaurado e que opera de forma sofisticada.

É importante destacar, conforme tabela apresentada, que os estudantes participantes desta pesquisa compartilham uma característica marcante, com exceção de um, todos reside em regiões periféricas e muito distantes do campus Darcy Ribeiro onde estudam. Esse dado não pode ser interpretado como um acaso. Como analisou Lélia Gonzalez e Hasenbalg (1982), a distribuição geográfica desigual entre brancos e negros é um dos reflexos mais duradouros do racismo estrutural.

Uma parcela desproporcional da população negra reside em regiões agrárias ou urbanas menos desenvolvidas, com menores oportunidades econômicas, educacionais e de mobilidade social. Em contrapartida, a população branca concentra-se majoritariamente nas áreas urbanas do Sudeste, onde estão localizadas as principais instituições de ensino superior e centros de decisão política e econômica do país. (Gonzalez e Hasenbalg, 1982),

Essa segregação espacial, tem raízes no período escravocrata e foi reforçada por políticas estatais, como o estímulo à imigração europeia no pós-abolição, que negligenciou a inserção social da população negra liberta. As práticas racistas do grupo racial dominante contribuíram, e continuam contribuindo, para a manutenção dessas desigualdades territoriais, tornando o acesso à universidade pública um trajeto literal e simbólico longo e cansativo (Gonzalez e Hasenbalg, 1982).

Essa realidade territorial afeta diretamente a permanência dos estudantes, que enfrentam deslocamentos longos, custos elevados com transporte, dificuldades de acesso a bibliotecas, laboratórios e atividades extracurriculares, além da exaustão física e emocional provocada por essa jornada desigual. É uma lógica perversa, como podemos perceber na fala de um dos participantes:

> **Estudante 9**: Eu acho engraçado essa questão do período que a gente passa no ônibus, porque às vezes eu sinto que eu durmo bem mais num ônibus do que em casa, e aí eu estou muito acostumado a entrar, apagar e acordar e descer do ônibus.

Não há possibilidade de manter a saúde mental sem condições mínimas de existência. É cruel que uma universidade que se propõe a incluir estudantes negros insista em preservar a mesma lógica de funcionamento que historicamente os excluiu. A permanência não se sustenta apenas com o acesso formal, mas requer um compromisso efetivo com as condições

concretas de vida. Um episódio em sala de aula com um estudante evidencia como o apagamento das realidades sociais e a deslegitimação da vivência racializada operam dentro da sala de aula, mesmo em disciplinas que se pretendem críticas:

> **Estudante 2:** A gente estava em alguma discussão, texto, assim, pegava alguma comunidade de algum lugar no continente africano, assim, para falar como era a vida das pessoas e tal. É para você mostrar que você não pode falar que o coleguinha, pô, ele come errado, ele vive errado e tudo mais.
>
> Era uma aula assim, né? Resumindo. Aí eu falei, professora, a gente discute muito sobre essas questões, que era algo sobre saneamento básico. Aí a gente discute muito isso, né? Tipo, como que essas pessoas acessam as coisas e tudo mais.
>
> Aí eu falei, professora, mas aqui no Brasil não foge muito, não. Acho que o maioria, sei lá, mais da metade da população não tem acesso a saneamento básico e a gente ainda está discutindo sobre uma galera que, assim, não é que não é relevante, mas se os colegas quiserem olhar para cá e refletir sobre isso aqui também, que eu dei o exemplo de onde eu moro, que não tem saneamento básico e tudo mais, é uma área de preservação ambiental, isso é Brasil, não tem saneamento básico, então é um pouco, né? Não tem, tipo, as casas são fossas e tal, mas poderia ter uma intervenção do Estado.
>
> E aí teve um colega que falou, ele levantou a mão, ele é concursado, acho que ele era promotor de justiça ou algo do tipo, e aí ele levantou a mão e falou: 'Não, mas isso aí não tem nada a ver não, cara, porque lá onde eu moro, no meu condomínio, também é fossa.'

> Eu falei, cara, porra, não é possível. Tipo, na hora eu fiquei, tipo, tá bom, eu tenho que achar um jeito, né? Aí eu tentei, não é nem ignorar, mas eu fiquei, cara, não tem como... **É muito violento**. É, não tem como você argumentar com um certo tipo de pessoa, infelizmente é assim, acho que essa é a vida na universidade.
>
> Acho também por isso que às vezes você vê algo em você, eu pelo menos, eu vejo às vezes algumas coisas, eu tenho que fazer escolhas, sobre as lutas que você quer lutar, né? Tipo, **qual é o preço de certas coisas** também, né?
>
> Ele falou isso e, tipo assim, depois, quando acabou a disciplina, a professora chegou em mim, ela falou: 'Nossa, naquele dia eu tive muita vontade de intervir.
>
> **Paula: E você sabe por que ela não interviu?**
>
> **Estudante 2:** Pois é, ela falou: "Eu tive muita vontade de intervir", mas ela era, tipo, doutoranda, eu acho, algo assim. E a disciplina nem era dela, era de outra professora, né? Aí ela falou que queria ter falado algo, mas acabou ficando estressada com ele, e eu também. Eu ainda respondi, dei corda, assim... Mas foi isso. Isso era no meu primeiro semestre, então eu fiquei tipo: "É, realmente, é tudo isso que eu tô pensando, né?" **Isso faz com que você se afaste**, e tudo mais. Enfim, esse é o exemplo prático que eu queria trazer, no sentido de que realmente existe o racismo. Às vezes nem é velado, né?

Esse compartilhamento evidencia que o silêncio institucional diante de situações de racismo não é mero desconhecimento, trata-se de uma omissão consciente e conivente. Não são episódios isolados ou invisíveis; pelo contrário, são situações públicas e recorrentes, que permanecem sem intervenção por parte de professores, tutores e membros da comunidade

acadêmica. Essa postura passiva e permissiva alimenta um ambiente de insegurança, frustração e exclusão que se acumula desde os primeiros semestres, deixando evidente que a universidade, em sua prática cotidiana, não está preparada, e muitas vezes não quer, ser um espaço acolhedor e seguro para estudantes negros. Leonardi e Faustino (2025) reforçam essa ideia ao afirmarem:

> Pensando de forma atemporal, quando um estudante negro entra na universidade, ele entra em uma universidade branca, uma universidade que não foi projetada para dialogar com sua experiência e atender às suas necessidades. Além disso existem outras limitações sociais que condicionam a universidade. Por exemplo, quem mora na periferia vai demorar muito mais tempo para chegar nas universidades que tradicionalmente se encontram nas zonas centrais do que os estudantes que já moram nessas regiões centrais. Ainda que as universidades fossem Wakanda, os estudantes negros ainda teriam que continuar trabalhando para complementar ou levantar a renda da família. Isso sem contar um conjunto de outras vulnerabilidades que já aparecem como desafio para a universidade (p.4).

Essa é uma realidade que se faz presente na vivência desse grupo de estudantes:

> **Estudante 4:** Ah, é verdade, esqueci de falar disso. Então, tecnicamente, eu tô no décimo semestre de Engenharia Mecatrônica, mas tô querendo trocar de curso. Faz um tempo que eu **não me sinto mais encaixada nesse lugar**. Ainda tô vendo se mudo para Engenharia de Produção, que é outra engenharia um pouco mais fácil, sabe? As disciplinas, o jeito que o curso é levado também. Além disso, é um curso que tem turma à noite, o que dá a oportunidade de

> trabalhar durante o dia, algo que a gente precisa muito. Isso abre outros leques, outras oportunidades pra mim, enquanto estudante.

A fala da estudante traz à tona como as escolhas acadêmicas muitas vezes não se orientam apenas por afinidade intelectual, mas pela necessidade de adaptação a uma dinâmica que não considera a realidade dos estudantes que agora fazem parte da universidade. A busca por cursos com horários mais flexíveis, por exemplo, revela estratégias de sobrevivência diante das múltiplas demandas que recaem sobre quem precisa conciliar trabalho, estudo e deslocamento. A partir dessas experiências, tornou-se inevitável aprofundar a discussão sobre como o racismo se manifesta nesses espaços. Por isso, questionei o grupo:

> **Paula: Quando a gente fala de racismo na universidade, o que isso quer dizer para vocês?**
>
> **Estudante 2:** Pra mim o racismo tá nas pequenas coisas, tipo, no professor que reclama quando a gente chega atrasado na aula de oito horas da manhã, mas não reconhece que, pô, a menina mora 50 quilômetros, entendeu? O outro mora 60, não reconhece, mas dá falta mesmo. Isso é de praxe dos professores de exatas, sabe? Então, a gente vê esse recorte muito grande, de tipo, tá, então você tá dando aula pra quem? Não é pra mim que você tá dando aula, que nem falaram, velho. Tipo, se eu não estou me sentindo como é abraçado, acolhido, né? E aí, é isso, pra mim é muito assim.
>
> **Estudante 4:** Eu posso falar, então, dentro do meu recorte, na FT, por exemplo, acho que o racismo você já percebe, tipo, esse rolê assim, quando você entra no primeiro semestre. Aí tem uma turma, tem cotas, tem todo um desenho que já é para os nossos conseguirem

> que aos poucos, agora um pouco mais. Mas ainda assim surgem outros desafios, de ver quantas dessas pessoas do nosso primeiro semestre conseguem continuar no curso.
>
> Isso parte não só da rotina que a pessoa precisa ter, porque muita gente precisa trabalhar, eu trabalho e estudo também, o colega também. Então isso já é uma correria.
>
> **Estudante 1:** Aí a gente percebe quem são as pessoas do nosso curso que precisam trabalhar, e a maioria são pessoas negras, que realmente têm uma dupla, tripla jornada diária para lidar. E a maneira como os professores têm suas cobranças é pensada para um modelo muito específico de estudante, que não é o estudante negro periférico, que vem de outro rolê.
>
> Então, eu acho que percebo o racismo nesses mais diversos aspectos, sabe? No dia a dia com os estudantes, percebendo que a integração acontece, mas ela acontece para um desenho específico de estudante, e normalmente não são as pessoas negras que estão inclusas nesses ambientes.

A noção de tempo na universidade precisa ser racializada, pois a instituição muitas vezes reproduz a mesma lógica propagada por influenciadores e coaches que afirmam que "todo mundo tem as mesmas 24 horas". A maneira como o tempo é organizado, controlado e exigido no ambiente acadêmico pressupõe um estudante ideal que não reflete a realidade da maioria dos estudantes negros. Essa lógica meritocrática ignora que muitos desses estudantes periféricos enfrentam esses longos deslocamentos diários, vivem em situações de insegurança, adoecimento psíquico e acumulam responsabilidades familiares. O tempo que deveria ser dedicado ao estudo é frequentemente atravessado por essas obrigações, que não são vistas, compreendidas ou acolhidas pela universidade.

Essa dimensão é explicitada com força no seguinte relato de um estudante:

> **Estudante 4:** E aí, o meu primeiro semestre, quando eu entrei, eu nunca tinha reprovado nenhuma disciplina na minha vida. Cheguei aqui, eu fiquei em uma disciplina, que foi introdução à engenharia, sabe? E que ainda assim, por quê? Porque eu tava extremamente depressivo, extremamente ansioso, cheio de problemas psicológicos, tomando remédio, ao mesmo tempo, não dava pra lidar com as coisas da mesma forma, a distância, então, é um dos meus maiores gargalos, então eu tenho que sobreviver a duas horas e meia, às vezes, três horas dentro de um busão, sabe? E lotado, em pé, sem ter uma crise de ansiedade, sem simplesmente entrar em surto, porque sabe? Você começa, **eu tenho ansiedade**, **às vezes eu fico com crise do pânico**, né? Então, tipo assim, pegar baú pra mim é um desafio, é realmente um desafio, sabe? Todo dia, os primeiros horários do meu dia, tipo, eu acordo, faço as minhas obrigações e eu vou sair, vou ter que enfrentar o quê? Um trânsito de mais de duas horas, lotado de gente, todo mundo ansioso, estressado, qualquer gatilho, as pessoas já estão brigando, entendeu? Esse é o ambiente da galera que está acordando pra ir trabalhar e seguir a vida. E aí, o rolê do tempo, né?

Essa desigualdade no acesso ao tempo também se reflete nas cobranças e autocobranças acadêmicas. Como exemplifica o relato a seguir:

> **Estudante 3:** Precisa de muito tempo pra conseguir estudar, pra conseguir fazer exercício, pra conseguir ler, e os professores não estão preocupados com isso. Se você trabalha, ou se você tem as 24 horas do seu dia livres, dispostas pra você fazer o que você quiser, é lógico que o aluno e o estudante que tem muito mais horas vai conseguir procrastinar e ler os textos a tempo, e vai continuar sendo um aluno SS, ou um aluno MS, porque tem o tempo, faz de qualquer

> jeito, mas dá certo. Diferente de um estudante negro que tem que estar estudando no ônibus, ou enquanto está no estágio, no horário do almoço, ou quando tem um tempo vago no trabalho, pesquisa algumas coisas no computador.

Essa fala denuncia como a organização do tempo na universidade parte da concepção de um estudante ideal, alguém com tempo livre, apoio familiar e estabilidade emocional e financeira. Essa lógica reforça a exclusão de perfis que não se enquadram nesse padrão, deixando posto que, se tudo é tão difícil, a estrutura não foi pensada para que esses estudantes pudessem estar ali. Permanecer na universidade é então um grande sacrifício feito à custa da saúde, e não há saúde sem saúde mental. Sem amparo, o peso recai sobre os estudantes que se sentem insuficientes, culpados e com sentimento de fracasso. Como compartilha a estudante:

> **Estudante 1:** Então, eu sinto que a gente está muito nesse rolê, e aí, às vezes, não dá certo, e a gente começa a **individualizar a culpa**. A gente acredita, em muitos momentos, que a gente é o ser que está atrelado a essa violência, a essa culpa, né? Tipo, **eu sou completamente responsável por não ter conseguido** passar, **eu sou completamente responsável por ter escolhas ruins**, por não ter conseguido dormir, me alimentar direito... e não, sabe? Vai dar errado porque você não consegue dormir 8 horas, vai dar errado porque você não tem socialização, vai dar errado porque 24 horas do seu dia, se 8h é dormindo, 6h é no transporte, 8h é no trabalho... não tem mesmo como estudar.

Essa suposta "neutralidade" institucional, com os horários fixos, as regras rígidas de frequência e avaliação, a repetição inflexível de disciplinas, expulsa silenciosamente os que não se encaixam. Mesmo quando há

pequenos avanços, como a oferta de uma disciplina em horário alternativo, a mudança chega tarde demais para muitos.

> **Estudante 4**: No último semestre eu fiz uma disciplina de Círculos Lógicos e **foi o primeiro semestre que essa disciplina foi ofertada à tarde**. Isso porque tivemos que brigar pra mudar. Olha o grande avanço. O meu curso tem mais de 20 anos. O curso de Ciência da Computação com certeza tem muito mais. Então, em 2024, o primeiro semestre, eles ofertaram a disciplina à tarde e no semestre anterior eu tranquei porque comecei a trabalhar pela manhã. Eu ainda falei com o professor, faltava duas, três semanas, só que eu já tinha algumas faltas também, então eu ia passar e ele: 'Ah, não posso fazer nada'. A disciplina é ofertada todos os semestres no mesmo horário. Tem duas turmas, as duas turmas são terça e quinta de 10h ao meio-dia. As duas turmas acontecem no mesmo horário. Dois professores diferentes no mesmo horário, dando a mesma disciplina. A gente precisa, mais uma vez, relembrar o óbvio. E aí a universidade vai trazer o quê? A universidade é para todos, diversidade, universal. Não é, não é, não foi feita para o estudante que trabalha, não foi feita para quem é pai, quem é mãe, não foi feita para quem tem que sustentar uma família. Então **não é diversa, não é universal.**

A partir dessas falas, torna-se evidente que o racismo institucional na universidade brasileira não se expressa apenas na ausência de negros nos espaços de poder ou nos currículos eurocentrados, ele também se inscreve no tempo.

Diante de todas essas camadas de violência, simbólicas, institucionais, curriculares e subjetivas, o que se observa é um processo contínuo de apagamento e esvaziamento do desejo de permanecer e aprender. O racismo institucional não se manifesta apenas como barreira de acesso, mas como

um conjunto de práticas sutis e estruturais que vão, aos poucos, deslegitimando o lugar do estudante negro na universidade. O epistemicídio, ao negar outros saberes no currículo e ao desautorizar as vivências dos estudantes, atua como uma forma de morte simbólica, que compromete a autoestima, a saúde mental e a possibilidade de pertencimento.

Não é só o corpo que resiste, mas o desejo de aprender, de sonhar, de se reconhecer naquilo que se estuda. A universidade, em muitos casos, se torna uma experiência que adoece, que silencia, que cansa. E, ainda assim, os estudantes seguem. Muitos não por se sentirem acolhidos, mas por resistirem. Como bem afirma Moreira:

> O cuidado direcionado ao sujeito negro é algo a ser politizado nas esferas políticas e educacionais, visto que o adoecimento psíquico atravessado pelo racismo possui dimensões exponenciais. A população branca deve ser compelida a romper com o pacto narcísico da branquitude e desvendar seus fantasmas inconscientes, encarando seus privilégios. Reverter essa lógica atroz está calcada na construção incessante de atribuir o máximo valor à vida de cada jovem negras e negros, para que lhes sejam devolvidos os direitos de se manter vivos e de poder simplesmente 'ser' (2021, p.148)

É esse chamado ético que precisa atravessar a universidade. Enquanto a estrutura seguir funcionando como se fosse neutra, meritocrática e universal, continuará violentando. Politizar o cuidado, valorizar as vidas negras e repensar profundamente o que se entende por educação são tarefas urgentes para que o espaço acadêmico deixe de ser um território de sobrevivência e possa, enfim, tornar-se lugar de vida. E não há vida digna, nem permanência qualificada na universidade, sem saúde mental.

5.3 Entrar não basta: permanência e saúde mental

O acesso via cotas pode abrir a porta da universidade, mas, sem suporte institucional apropriado, muitos estudantes acabam enfrentando graves consequências psíquicas. Estudos apontam que as ações afirmativas, quando pensadas apenas como políticas de entrada, falham em garantir condições reais de permanência e bem-estar para aqueles que mais enfrentam as desigualdades estruturais do país - como estamos testemunhando a partir das experiências compartilhadas pelos estudantes (Tavares, 2020).

A permanência precisa ser compreendida como uma estratégia concreta que envolva saúde mental. Isso exige repensar os próprios moldes da universidade que produzem adoecimento. O cuidado precisa ser parte indissociável das políticas de permanência, incluindo a oferta de apoio psicológico racializado, o reconhecimento das identidades negras, o enfrentamento do racismo institucional e a criação de espaços de escuta sensíveis às experiências desses estudantes. Quando essas dimensões são negligenciadas, o que se instala é o sofrimento, traduzido em desistências, adoecimentos profundos e, em casos extremos, na interrupção da vida.

Todos os estudantes participantes dos grupos focais evidenciaram, de maneiras distintas, como o racismo atravessa diretamente sua saúde mental e impacta sua permanência na universidade. Seja pela sobrecarga, pelo sentimento de inadequação, pelo isolamento ou pela ausência de acolhimento institucional, o sofrimento psíquico aparece como parte estruturante da experiência universitária para estudantes negros. Como expressa um dos estudantes, há um processo doloroso de desumanização:

> **Estudante 6:** O quanto a gente se desumaniza mesmo. Chega um momento que a gente, ok, me desumanizei, estou consciente disso, estou autoconsciente, sei que estou me desumanizando, estou sendo atravessado por inúmeras violências, mas é como eu vou conseguir

> seguir? Não vai existir fazer a faculdade sem ser atravessado por isso. Então, de que maneira eu consigo levar isso? Chega um momento em que a gente realmente se desumaniza.

Esse sofrimento cotidiano também se manifesta na relação com o ambiente acadêmico e suas dinâmicas, onde o racismo se traduz em microagressões e desprezo que minam a participação ativa dos estudantes. Como relata outro participante:

> **Estudante 2:** Então, a gente recebe, vê que o professor é babaca e tal, a gente não faz um questionamento na aula, não faz uma pergunta porque sabe que vai para outro viés ou que não vai nem contribuir em nada. Então, acaba que a gente está só realmente, deixa eu cumprir esse check list porque é obrigatório, eu preciso fazer...

Esse sentimento de obrigação e sobrevivência revela como a universidade, apesar de ser um espaço simbólico de conquista e transformação, torna-se também um cenário de sofrimento psíquico. Outro compartilhamento ressalta a dimensão do impacto acadêmico e emocional desse contexto:

> **Estudante 1:** Eu prefiro **não falar muito nas aulas**, porque se for para ser vista como burra, eu prefiro me achar 'burrinha' aqui no meu cantinho e depois ir lá ler alguma coisa sozinha. Mas esse ambiente **piorou muito a minha saúde mental**. Tanto que, antes de começar, eu estava conversando com o pessoal e contei que precisei trancar a faculdade quase um ano porque não estava conseguindo acompanhar. Venho de um ensino público bastante precarizado, onde eu era, entre aspas, uma referência no tema dentro da escola. Chegando aqui, percebi que sabia menos de 10% do que meus colegas que estudaram em escolas muito melhores sabiam. Isso me colocou numa posição muito difícil, enquanto alguns estavam no topo, eu

> estava no subsolo. **Comecei a me sentir burra, desatenta, preguiçosa, e isso impactou bastante minha autoestima e minha saúde mental.**

Esse sentimento de incapacidade é reforçado por outro estudante, que aponta a internalização das crenças negativas sobre si mesmo:

> **Estudante 4:** Já aproveitando o que os colegas falaram, acho que é muito isso que ela mencionou sobre as leituras e conhecimentos que os outros têm. Às vezes, a gente acaba acreditando nessas crenças, chegando a pensar: 'Nossa, eu sou burro, **sou incapaz** disso.

Além das questões subjetivas, os estudantes também destacam as condições materiais que afetam diretamente seu cuidado e bem-estar, como ressalta mais uma fala:

> **Estudante 2**: É difícil entender que a gente precisa se cuidar, ter saúde mental, se alimentar direito. Muitas vezes, a gente sai do trabalho, vai direto para a aula e nem comeu. Saímos muito cedo de casa, sem nem tomar café da manhã. E a gente acha que isso não pesa na nossa vida, mas pesa, muito. Desde criança, somos ensinados a acreditar que nossas necessidades básicas não são prioridade.
>
> Acabamos substituindo o cuidado conosco, como aprender a respirar, a me alimentar bem, pelas exigências do capital. Como se faz dinheiro? O que é sucesso? Qual jornada preciso seguir para o trabalho? Essas questões dominam e, por isso, resistir, ter tempo para estudar e se manter é um grande desafio. A questão financeira e o trabalho são muito escassos.

É notório a sobrecarga e o sofrimento presente nos compartilhamentos dos estudantes. Muitos denunciaram que, na busca por apoio psicológico dentro da universidade, a ausência de um serviço verdadeiramente racializado

compromete a efetividade do atendimento. Gouveia Damasceno e Zanello (2019) evidenciam que a psicoterapia, quando desprovida de uma abordagem que considere a raça e o racismo, tende a tratar as queixas relacionadas ao sofrimento psíquico dos negros de forma individualizada e dissociada de seu contexto social e histórico. Essa falta de reconhecimento da dimensão estrutural do racismo nas práticas clínicas reproduz um modelo terapêutico incapaz de acolher integralmente as experiências desses estudantes.

No artigo, as autoras apresentam relatos de mulheres negras que descrevem a dificuldade de terem suas vivências raciais compreendidas durante a terapia, pois os psicoterapeutas, em geral, não possuem formação específica para lidar com as singularidades do racismo institucional e interpessoal. A falta de formação na temática racial (que estou apontando como uma lacuna no processo de formação) gera uma sensação de invalidação agravando o sofrimento psíquico e dificultando o processo de fortalecimento subjetivo.

Além disso, o estudo destaca que a psicoterapia tradicional, pautada em paradigmas individualistas, muitas vezes invisibiliza as consequências do racismo enquanto um fenômeno social e político que atravessa a vida cotidiana dos sujeitos negros. Essa abordagem contribui para que o racismo seja interpretado como um problema pessoal ou falha individual, em vez de um sistema opressor que demanda enfrentamento coletivo e políticas institucionais efetivas.

Nesse sentido, a ausência de um serviço psicológico racializado nas universidades não apenas limita a eficácia do acolhimento, mas também compromete a permanência dos estudantes, já que o adoecimento psíquico associado ao racismo permanece sem a devida atenção. Gouveia Damasceno e Zanello (2019) enfatizam a necessidade urgente de formação antirracista dos profissionais de saúde mental e da criação de espaços terapêuticos que

reconheçam e integrem a dimensão racial como parte central do cuidado psicológico.

Esses limites da psicologia clínica hegemônica se materializam na fala das/os estudantes:

> **Estudante 5:** Eu acho que esse é o que eu mais sinto falta na universidade hoje, é um espaço onde eu possa ter um apoio psiquiátrico, psicológico, não só psiquiátrico, mas eu acho que a terapia, um acesso mais fácil à terapia seria muito melhor. Mesmo que fosse um grupo, você não sabe pra gente chegar e conversar tipo, olha, tá foda, eu sinto falta desse espaço.
>
> **Estudante 2:** Então, minha namorada mesmo, por exemplo, ela mora em Sobradinho II, estuda lá na Ceilândia, na UnB da Ceilândia. A UnB, ela não liga pra os estudantes que precisam acessar os outros campos. Então, assim, é uma luta pra chegar e aí tem toda a questão psicológica e mental e, assim, o desânimo, né? Porque você chega e às vezes você vai perder uma matéria, porque você vai ter que trancar e tal, você já se atrasa, isso é longo. Então, são várias camadas e, assim, ela até faz, consegue ter acesso a terapia na UnB, mas mesmo assim, eu acho que ainda falta algo, sabe?
>
> **Paula: O que você acha que falta?**
>
> **Estudante 2:** Falta um apoio, mas eu acho que pra mim aqui é isso, falta ampliar essas questões de saúde mental. E até ter um **profissional que também seja racializado**, né? Porque às vezes a pessoa vai levar a questão e a pessoa não consegue lidar.
>
> **Estudante 9**: Eu voltei a fazer [terapia] agora, mas ainda assim é com uma mulher branca, mais velha. Às vezes, eu tento conversar algumas coisas com ela, mas ela não chega na profundidade que eu

> preciso. Os debates que eu tenho com ela não são os debates que eu realmente preciso ter.

É fundamental reconhecer que o adoecimento psíquico de estudantes negros não pode ser compreendido apenas a partir das dinâmicas internas da universidade. Embora a instituição desempenhe, muitas vezes, um papel direto na produção do sofrimento, por meio da reprodução do racismo estrutural e da ausência de suporte racializado, há também elementos externos que agravam esse cenário, como a lógica neoliberal e a precarização crescente da vida. No entanto, essa precarização não é vivida de maneira homogênea. Como destacam Leonardi e Faustino (2025, p. 9), ela é "desigualmente distribuída em termos de raça, gênero, classe social, renda e território", afetando de forma mais intensa a população negra.

Isso coloca um desafio importante para as universidades: como pensar a formação acadêmica em diálogo com essas dimensões estruturais que ultrapassam os limites institucionais, mas que incidem diretamente sobre a experiência estudantil? A saúde mental, a assistência social e as políticas de renda são campos que atravessam o cotidiano universitário e revelam as fronteiras do que a instituição pode, ou não, garantir. Ainda assim, é preciso assumir que ignorar essas questões tem efeitos concretos na permanência e no bem-estar dos estudantes.

O risco, como alertam os autores, é que só se reconheça a gravidade dessas questões em momentos extremos, quando tragédias já ocorreram, como o adoecimento grave ou a morte de um estudante. Em muitos casos, a universidade segue operando sob lógicas meritocráticas, em que a responsabilização individual pelo sofrimento ainda prevalece, invisibilizando os determinantes sociais e raciais do adoecimento.

É importante, no entanto, fazer uma ressalva ética e política, como propõem Leonardi e Faustino (2025). Quando se fala sobre branquitude, não se está

negando que pessoas brancas também sofram. A questão é que o racismo torna a vida das pessoas negras mais difícil. Essa distinção é essencial para compreender não apenas as desigualdades raciais, mas também as desigualdades sociais em sua totalidade. Dar espaço às questões raciais implica reconhecer a história das relações raciais na universidade e o modo como essas relações estruturam as desigualdades contemporâneas. É isso que torna a discriminação racial distinta de outras formas de opressão, ainda que compartilhe com elas o caráter violento da exclusão.

As vivências desses estudantes tornam esse cenário evidente:

> **Estudante 8:** Para mim, o que pesa muito é a saúde mental. De estar, por exemplo, todos os dias sofrendo agressões, microagressões, racismo em si, tanto dos professores quanto dos outros colegas.

A ausência de suporte institucional também aparece como um fator agravante da exaustão psíquica:

> **Estudante 3:** A universidade não tem suporte pra gente que tá atravessado por muitas coisas [...] A gente não tem esse apoio [...] Eu uso o recesso como um tempo de me remendar pra aguentar o próximo semestre.

Esses relatos concretizam o que a literatura já vem denunciando, a permanência de estudantes negros na universidade envolve atravessamentos que vão além das questões acadêmicas. Trata-se de um desafio estrutural que exige políticas institucionais sensíveis à realidade racial, econômica e subjetiva desses sujeitos.

Embora as críticas ao Programa de Permanência (PEM) e às recentes modificações na Política de Cotas já tenham sido discutidas em capítulo anterior, a experiência relatada por um dos estudantes do grupo focal revela,

de forma concreta, como essas mudanças impactam diretamente a permanência de estudantes negros no ensino superior.

Trata-se de um estudante que, apesar de se autodeclarar negro, não conseguiu validar sua entrada por meio do sistema de cotas raciais devido à perda da banca de heteroidentificação. Como consequência, foi direcionado ao sistema universal de ingresso, o que o exclui das políticas de assistência destinadas especificamente aos cotistas. Ainda que sua trajetória revele condições objetivas de vulnerabilidade, ele enfrenta dificuldades constantes para acessar auxílios e benefícios que poderiam garantir sua permanência na universidade, como a moradia estudantil e a gratuidade no restaurante universitário.

Esse estudante, que reside no estado de Goiás, compartilha que tem faltado às aulas por não ter condições financeiras de arcar com os custos diários de transporte. Sua situação explicita como a atual política de permanência falha em reconhecer a complexidade das trajetórias dos estudantes negros, sobretudo aqueles que vivem em territórios mais afastados. Esse caso escancara a rigidez dos critérios atualmente utilizados, especialmente a centralidade do CadÚnico, e como os mecanismos burocráticos em vigor desconsideram as múltiplas dimensões da vulnerabilidade socioeconômica e racial, restringindo o acesso ao que deveria ser garantido como direito. Na fala a seguir, percebe-se o quanto esse processo, longe de promover acolhimento e permanência, exaure e desencoraja:

> **Estudante 9:** É porque é muito complexo também, porque aquilo que você falou da burocracia, acaba que às vezes você pergunta alguma coisa para alguém e às vezes não é culpa da pessoa, é culpa de outra pessoa que é outra pessoa e fica infinitamente. E você nunca consegue achar a origem, se os meios digitais não fossem tão obscuros, o site fosse mais acessível, eu acho que ajudaria bastante.

> Eu acho que até o site parece que é feito para excluir a gente, porque o site é feito para computador. Fica muito pequenininho na tela do celular, você tem que responder mais de 30 perguntas, e não fica salvo. Depois você tem que mandar uns 20 documentos, e se a página recarregar, você perde tudo.

E conclui, com ironia e crítica importante:

> **Estudante 9:** Tipo, a gente está formando os melhores profissionais de TI no Brasil, e o site de assistência estudantil não funciona.

A precariedade informacional aparece ainda em outro aspecto: durante o próprio grupo focal, circularam entre os participantes informações que muitos desconheciam, como a existência de auxílios específicos, critérios de solicitação ou possibilidades de recorrer a determinados programas de apoio. A troca entre os estudantes, no encontro, funcionou como um mecanismo informal de reparação, preenchendo lacunas deixadas pela universidade. O desconhecimento dos próprios direitos, revelado ali, não é individual, é parte de uma política de comunicação insuficiente, desorganizada e muitas vezes excludente. O silêncio institucional se impõe, inclusive, por omissão.

Ainda durante o grupo, perguntei:

> **Paula: Quando vocês pensam a questão de permanência, de estar na universidade, o que tem sido mais difícil para vocês?**
>
> **Estudante 8:** Eu lembro de um caso muito específico, quando eu estava na apresentação de uma matéria de licenciatura no nosso curso da bacharelagem, que era eu mais duas colegas negras. A gente estava apresentando sobre uma proposta de aula sobre a revolução haitiana. E ao final da apresentação, uma mulher branca perguntou

> a uma aluna: 'Ah, qual de vocês é do Haiti?' Eu fiquei... não entendi. E foi um pouco humilhante.

Na sequência, outro compartilhamento semelhante evidencia como a tentativa de propor uma reflexão que envolva a dimensão racial pode ser rapidamente transformada em embate. Um estudante relatou que, ao sugerir uma mudança no vocabulário utilizado em sala para referir-se à escravidão, substituindo o termo genérico "escravos" por "pessoas escravizadas", com o intuito de reforçar a humanidade dos sujeitos negros, enfrentou resistência imediata. Os professores, reagiram argumentando que, à época, essas pessoas "não eram consideradas humanas" e, por isso, seria mais adequado utilizar termos como "mercadorias" ou "traficados".

> **Estudante 8:** Eu comentei que não era interessante falar só que são escravizados, usar 'pessoas escravizadas' para criar a humanidade das pessoas. Eles se rebateram nisso e falaram que, na época, eles não eram considerados humanos.
>
> Eles começaram a falar que seria interessante usar 'traficados', 'mercadorias' para pessoas negras que foram escravizadas, começar a usar 'mercadorias'. Isso foi agora mesmo, em 2024. Quatro professores brancos. Doutores e tal. É muito revoltante, porque a gente lida com vários casos e é difícil também, porque nem sempre a gente tem possibilidade de rebater, e a gente fica nesse mal-estar de nem ter conseguido processar, falar.

Essa sequência de episódios revela com força o quanto a permanência estudantil vai além do auxílio financeiro ou da frequência às aulas. Ao responder à pergunta sobre o que há de mais difícil em estar na universidade, o estudante compartilha situações de racismo cotidiano que não são facilmente nomeadas como violência, mas que adoecem justamente por sua sutileza e repetição

Esse tipo de violência discursiva, travestida de neutralidade acadêmica, opera como uma forma brutal de silenciamento. A fala do estudante não apenas denuncia a permanência como um campo de tensões e enfrentamentos diários, mas também revela o quanto a epistemologia branca ainda domina os espaços de ensino, mesmo diante de estudantes negros. Não se trata apenas de suportar o racismo, mas de ter que justificar constantemente a própria existência e humanidade em espaços que insistem em deslegitimá-las.

Ao final dos grupos focais, perguntei: **"O que vocês recomendariam para que essa Universidade fosse mais acolhedora, desse mais suporte para vocês?"** As respostas revelaram tanto os limites percebidos quanto os desejos por mudança.

A primeira menção foi ao problema da informação, não basta existir uma política se ela não chega a quem precisa. Mas os estudantes foram além. Um deles apontou a limitação das cotas em seu curso, onde há apenas três vagas para estudantes negros, defendendo a ampliação das ações afirmativas como condição básica para democratizar o acesso e a diversidade nos espaços formativos.

Outro ponto recorrente foi a ausência de conteúdos que abordem as relações raciais nas disciplinas. Um estudante do curso de Psicologia destacou que não há nenhuma matéria obrigatória voltada à discussão da racialização. A proposta que emergiu com força foi a necessidade de uma reformulação curricular, capaz de incluir conteúdos que dialoguem com a experiência negra e que reconheçam os saberes produzidos a partir dessas vivências.

Essas falas não apenas reforçam as críticas discutidas ao longo do capítulo, como apontam caminhos concretos para uma universidade mais justa. A escuta ativa dessas vozes é um passo indispensável para a construção de políticas realmente comprometidas com a permanência, entendida aqui não

como mera tolerância à diferença, mas como afirmação de um projeto antirracista e reparador.

5.4 Sonhar junto para não adoecer: coletivos como territórios de permanência

Ao longo da história da população negra no Brasil, o aquilombamento tem sido uma forma fundamental de resistência, sobrevivência e invenção de novas possibilidades de existência. Mais do que uma referência histórica aos quilombos como espaços de fuga do regime escravocrata, o aquilombamento é entendido aqui como prática política, simbólica e afetiva de construção coletiva, enraizada na ancestralidade e na partilha.

A coletividade ocupa um lugar central nos processos de luta, mobilização e reexistência das pessoas negras. Muito do que hoje reconhecemos como políticas públicas, ações afirmativas e leis antirracistas é fruto da força organizada do movimento negro em suas múltiplas expressões: coletivos, entidades, partidos, associações culturais, intelectuais e estudantes. Como afirma Nilma Lino Gomes: "O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que nos renova hoje e sempre nossas forças e energias" (Gomes, 2017, p. 20).

Nessa perspectiva, o aquilombamento deve ser compreendido como movimento histórico, político e cultural que resgata e valoriza saberes ancestrais na resistência e na sobrevivência cotidiana do povo negro, assim como na construção coletiva de futuros. A unificação e agregação do povo negro já é em si um quilombo, cujo nome significa união. Trata-se, portanto, de uma forma de reunir narrativas, coletivizar dores e afetos e confrontar as estruturas da supremacia branca que sustentam o racismo. Como afirma

Beatriz Nascimento, "África e o Quilombo são terras-mãe imaginadas" (Ratts, 2007, p. 59). Inspirada por essa concepção ampliada, Beatriz Nascimento compreende o quilombo não apenas como território geográfico, mas como simbologia de um espaço de fortalecimento de sujeitos:

> Quilombo é uma história...Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação... A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (Nascimento, 1989, p.6)

É nesse horizonte que devem ser compreendidos os coletivos negros nas universidades. Longe de serem apenas agrupamentos identitários, são quilombos contemporâneos, onde estudantes se abrigam, escutam, se reconhecem e se articulam politicamente. Espaços onde o sonho coletivo se transforma em tática de permanência, em prática de cuidado e em possibilidade real de continuar.

Essa dimensão afetiva e política da coletividade também pode ser lida à luz do que Grada Kilomba (2019) cunhou como "trauma colonial de separação", uma marca psíquica profunda deixada pelo desmembramento violento das famílias negras durante a escravização. Essa experiência de ruptura forçada, segundo Kilomba, segue operando na vida de pessoas negras na diáspora, que tentam, cotidianamente, reconstruir laços que lhes foram arrancados. Gestos aparentemente simples, como cumprimentar outra pessoa negra na rua, tratá-la como irmã ou irmão, revelam tentativas de religar aquilo que a violência colonial tentou desfazer. Trata-se de um movimento de cura coletiva que, mesmo diante da fragmentação histórica, recria vínculos e produz pertencimento.

Nesse sentido, o aquilombamento é também um território emocional. Ao compartilhar vivências, dores e estratégias, os estudantes negros constroem

novos cenários simbólicos que substituem o isolamento pelo acolhimento, a solidão pela escuta. O resgate cultural afrocentrado fortalece esse processo e promove saúde, porque à medida que o indivíduo se reconhece como parte de uma coletividade, ele também se reconhece como digno de existir, de sentir e de transformar. A saúde mental, nesse contexto, passa a ser compreendida não como atributo individual, mas como efeito de vínculos, de memória e de reexistência coletiva.

bell hooks (2019) lembra que a capacidade de amar foi distorcida para pessoas negras por séculos de opressão e desumanização. Mesmo após a abolição formal da escravidão, o amor seguiu sendo interditado, seja pelo medo, pela violência ou pela estrutura racista que deslegitima o afeto negro. Segundo a autora, é a partir da conexão com os outros que se torna possível reconhecer as próprias necessidades e sentimentos, e só então, amar. Os coletivos negros, nesse sentido, cumprem um papel crucial ao reeducar afetivamente seus membros, reconstruindo a capacidade de amar a si e ao outro, de sentir, de ser cuidado e de cuidar.

Essa concepção de aquilombamento como um projeto coletivo de vida também é central no pensamento de Abdias Nascimento. Para ele, o Quilombismo representa um modo de vida pautado na cultura e na visão de mundo negra, em oposição à lógica ocidental individualista e excludente (Nascimento, 1980). Abdias propõe o Quilombo como espaço político e espiritual, orientado por princípios de solidariedade, comunhão e autonomia. Em consonância com Beatriz Nascimento, afirma: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 1985, p. 263). Ao reivindicar o Quilombo como espaço de pertencimento e como tecnologia de liberdade, Abdias inscreve a coletividade negra como um projeto civilizatório alternativo ao mundo que nos adoece.

Assim, os coletivos negros universitários não apenas oferecem suporte frente ao adoecimento causado pelo racismo, mas propõem novas formas de viver, conviver e existir. Eles reafirmam a vida negra como valor e constroem, a cada encontro, uma possibilidade de permanência que não seja apenas sobrevivência, mas também alegria, criação e futuro.

Nesse contexto, as experiências compartilhadas nos grupos focais reforçam que os coletivos não apenas amparam, mas também reencantam a vivência universitária. Para estudantes negros atravessados por dúvidas, exaustão e violências cotidianas, esses espaços funcionam como recomeço simbólico. Como expressa uma estudante ao falar sobre o coletivo Ubuntu:

> **Estudante 3:** Eu não consigo nem colocar assim em palavras, sabe? Porque a Ubuntu mesmo renasceu... Toda vez que eu falo Ubuntu, eu vejo como um meninzinho nosso. [...] No momento em que eu estava me questionando muito, sabe? Por que eu estou aqui? Por que eu escolhi a ciência política? Meu Deus, por quê? [...] Onde essas pessoas entendiam a minha dor, elas me ouviam e falavam, não é assim, **a gente tá aqui**, tá todo mundo passando pela mesma coisa.

Essa partilha de experiências, dores e afetos reconfigura o pertencimento e dá novo fôlego à permanência, reafirmando que sonhar junto é, também, uma forma de não adoecer.

A experiência de participar do coletivo Calunga, formado por estudantes formandos, formados e graduandos de Arquitetura, foi narrada como um marco importante na trajetória universitária de um dos participantes. Apesar da incompreensão inicial da própria família sobre o envolvimento com o coletivo: "*minha mãe perguntava por que eu ia participar de um fórum se nem estou estudando direito, se não vou ganhar nada com isso*" (**estudante 6**), ele ressalta como esse espaço tem sido essencial para construir um sentido ampliado de pertencimento e de atuação política na universidade.

> **Estudante 6:** A proposta do coletivo é justamente tensionar os apagamentos no campo da Arquitetura, como exemplificar...vou dar um exemplo, quando se fala de arquitetura egípcia, mencionam as pirâmides, mas se omite que o primeiro arquiteto da história foi um homem negro. A ideia do coletivo é trazer conteúdo negro para as aulas. Fazer pesquisa, levantamento de materiais, pra quando alguém perguntar se existe bibliografia sobre isso, a gente poder responder que sim, que existe, e indicar caminhos, porque quando eu entrei, não tinha.
>
> O Coletivo Calunga ficou parado por conta da pandemia e a gente tá em processo de reativação, a decisão de reerguer ele parte do desejo de transformar a experiência de outros estudantes negros e negras. A proposta que a gente tá organizando agora é criar acervos visuais e ocupar a galeria de arte da FAU com produções de arquitetos e artistas negros, pra afirmar que **a arquitetura também é de preto.**
>
> Essa atuação coletiva transformou a relação do estudante com a universidade:
>
> **Estudante 6:** Agora eu vejo pessoas na FAU e sei quem elas são. Semana passada mesmo eu estava trocando ideia com essa galera. Eu sei que eu **não estou mais sozinho**. Fez diferença, porque agora eu sei que tem gente que também está lutando pela mesma coisa que eu.

O coletivo, portanto, não apenas produz conhecimento, mas reconstrói vínculos, desfaz o isolamento e fortalece a permanência por meio da coletividade. Além de produzir saberes e fortalecer o pertencimento, o coletivo também tem sido um espaço estratégico para realizar denúncias e buscar melhorias institucionais. Um participante, que integra a gestão do

centro acadêmico, relata que, muitas vezes, agir coletivamente facilita enfrentar questões que individualmente seriam difíceis.

> **Estudante 8**: Quando a gente se junta em grupo é muito mais fácil do que quando você fala sozinho. Às vezes um aluno chega e a gente toma a causa dele, porque é mais fácil comunicar com o professor em grupo do que sozinho, porque sozinho você pode ser perseguido.

Essa coletivização dos problemas reduz a exposição individual, oferecendo segurança e maior força para cobrar mudanças. Desse coletivo também nasceu uma amizade e um reconhecimento entre estudantes de diferentes cursos, mecatrônica, economia, serviço social, agronomia, todos unidos pelo ser negro e pela experiência compartilhada da graduação. Uma estudante expressa:

> **Estudante 3:** Tá todo mundo ligado por uma coisa que é o ser negro, e pelo fato de estar na graduação, mas todo mundo unido pelo mesmo propósito de se ouvir, de se acolher, de aprender mais sobre o que é ser negro, de ler pessoas negras, de assistir produções de pessoas negras. Tirar esse grupinho que é a Ubuntu de dentro desse nosso bebê é um presente, ter essas pessoas com quem contar.

Essa rede diversa e solidária reafirma que os coletivos são territórios vivos de resistência, cuidado e fortalecimento, essenciais para a permanência dos estudantes negros. Uma estudante também compartilhou a importância de ter acessado uma escuta psicológica racializada, reconhecendo como esse espaço foi decisivo para a validação de sua identidade e para a reconstrução de sua subjetividade diante das múltiplas violências vividas:

> **Estudante 1:** Eu consegui acessar o Revira, que é Reviver as Vivências Raciais. Que, inclusive, foi um projeto maravilhoso, assim. Fiz terapia pelo Revira com pessoas que foram essenciais, assim, pra

> minha validação do meu ser individual, sabe? Pra eu realmente não me desumanizar num nível em que eu não existo. Tipo assim, acho que isso é realmente efetivo. É realmente o que **faz a gente não desistir**. Que faz a gente olhar pro mundo com outras lentes. Que faz a gente realmente organizar essa nossa indignação e canalizar pra algo efetivo. Né? A nossa vivência dentro da universidade é muito um esgueirar-se por ai né? Por uma zona muito perigosa. Mas que traz uma recompensa em algum nível, né? Porque a gente tá acostumado a ver só tanto o lado ruim, né? Nem parece que nem coisa boa vai vir. Mas, né? Enfim, tentar resistir. Tentar ter esperança mesmo, né? É difícil ter esperança. Conseguir ver significado no que eu tô fazendo.

O Revira - Ressignificando Vivências Raciais foi criado em 2017 pela psicóloga Marizete Gouveia e pelo psicólogo Igo Ribeiro, como resposta à demanda de estudantes negras e negros da Universidade de Brasília por acolhimento e atendimento psicológico conduzidos por profissionais negras e negros.

O grupo surgiu para enfrentar episódios recorrentes de revitimização causados por profissionais pouco atentos às nuances que atravessam a constituição subjetiva e a formação do aparelho psíquico da população negra, especialmente em decorrência do racismo estrutural. O Revira foi um projeto de extensão muito potente e, em 2024, recebeu o Prêmio Anísio Teixeira na categoria Igualdade, diversidade e não discriminação, pela proposta *"Psicoterapia racializada é política de permanência: o grupo Revira na promoção da saúde mental e educação para os direitos humanos de estudantes cotistas negros"*. Essa iniciativa reforça que a psicoterapia racializada não é apenas um cuidado individual, mas uma política de permanência essencial para que os estudantes negros possam validar suas

identidades, resistir às violências cotidianas e encontrar sentido em sua trajetória universitária (Sousa Junior, 2024).

O silenciamento dos estudantes negros é tão profundo que, em eventos com temática racial, é comum que suas falas sejam longas e profundas. Sempre analisei essa intensidade como um reflexo da escassez de espaços para que possam elaborar as inúmeras vivências que carregam, não apenas as de violência e discriminação, mas também as experiências afirmativas da negritude. Estar entre outros negros em um espaço majoritariamente branco não é só uma presença física, mas uma experiência política e emocional muito forte, um alívio e uma reafirmação de pertencimento. Nos grupos focais, essa dimensão ficou clara, especialmente no grupo 2, onde as trocas foram tão significativas que, ao final, os participantes criaram um grupo de WhatsApp e perguntaram se seria possível continuar os encontros. Expliquei que aquele encontro era pontual, mas destaquei a importância de buscarem outros espaços, como os próprios coletivos negros, para que essa rede de apoio se mantenha viva. Uma fala particularmente impactante foi a de um estudante que disse:

> **Estudante 6:** É muito estranho ter uma visão da minha mãe que nega que o racismo existe e que ela tenha sofrido racismo, e ao mesmo tempo ter meu irmão que combate isso diariamente e á lá para me dizer que é isso aí. O pior é ter que ouvir várias coisas e não ter pra quem contar, porque foi como eu falei, **acho que é a primeira vez que realmente estou expondo tudo o que não falo para ninguém.**

Essa fala revela a urgência de criar e fortalecer esses territórios de escuta, acolhimento e resistência para que os estudantes negros possam existir e se fortalecer na universidade. Falar é uma forma de cura. Em contextos marcados pelo silenciamento histórico de corpos e vozes negras,

especialmente das mulheres negras, erguer a voz é mais que resistência, é possibilidade de existência plena. Como afirma bell hooks, "a linguagem é também um lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo, para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação, uma resistência" (hooks, 2019, p. 58). Por isso, os coletivos negros dentro da universidade cumprem um papel fundamental, são espaços de escuta, elaboração e construção conjunta de sentido, onde os estudantes podem romper com o isolamento, o epistemicídio e a necroeducação.

Neusa Santos já nos dizia que "uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo" (2021, p.45), e é precisamente isso que se produz nesses encontros. Ao se reunir, ao se ouvir, ao se reconhecer em suas experiências, estudantes negros constroem não apenas estratégias de permanência, mas caminhos de subjetivação e liberdade. Como nos ensina bell hooks, o amor deve ser entendido como ética coletiva, uma prática que se opõe ao individualismo e encontra sua potência na convivência e na comunidade. É nesse amor político que os coletivos se enraízam, fazendo do aquilombamento uma força viva de reinvenção cotidiana (2020).



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

As entrevistas realizadas com representantes do NAPS, COAP e do Centro de Convivência Negra (CCN) revelam contradições institucionais em torno da permanência de estudantes negras/os na universidade. A partir dessas escutas, este capítulo se organiza em dois blocos analíticos que permitem compreender as ambivalências da escuta institucional, os limites das políticas públicas universais e as potências das resistências negras dentro da universidade. Mais do que registrar falas, trata-se de evidenciar os silêncios estruturais, a ausência de respostas diante do sofrimento racializado e os modos como a branquitude epistêmica se manifesta na ausência de ações, formações e profissionais racialmente comprometidos. A análise propõe um deslocamento: da escuta como procedimento técnico para a escuta como compromisso ético-político com a transformação institucional.

CAPÍTULO 6: ESCUTAS E SILÊNCIOS INSTITUCIONAIS

6.1 (In)Visibilidade do sofrimento de estudantes negras/os e a ausência de políticas específica

A Universidade de Brasília tem, nos últimos anos, ampliado suas ações voltadas ao enfrentamento do suicídio e à promoção da saúde mental. Um marco importante nesse processo foi a criação, em 2017, da Comissão de Saúde Mental, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), que passou a coordenar uma série de iniciativas voltadas às demandas específicas do corpo estudantil. A partir dessa articulação, foram implementadas estruturas como a Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU), o Serviço de Orientação Universitária, a Diretoria de Diversidade e a Ouvidoria. Também foram desenvolvidos programas de extensão e pesquisa, como o Conexão de Saberes, que buscam criar espaços de escuta, reflexão e cuidado. Apesar desses avanços institucionais, o atendimento direcionado à população negra ainda é limitado. O programa Afroatitude aparece como uma das poucas iniciativas voltadas exclusivamente a estudantes negros, e destaca-se também o trabalho do Revira (Tavares, 2020).

Uma pesquisa desenvolvida por Tavares e Barbosa (2024) realizou um levantamento da literatura internacional sobre saúde mental no ensino superior, com ênfase nas experiências de estudantes negros. O estudo contemplou quatro contextos, Brasil, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido, com o objetivo de analisar de que maneira o racismo impacta a trajetória acadêmica e o bem-estar psíquico desses estudantes em diferentes realidades sociais e institucionais.

Acho importante trazer a análise apontada na realidade brasileira de modo a aprofundar o diálogo com os dados empíricos sobre diferentes pesquisas que compreendem o aspecto da saúde mental, atrelada ao racismo, na universidade.

Entre os estudos mapeados, destacam-se quatro pesquisas conduzidas em universidades públicas brasileiras. Ferreira et al. (2021, citado por Tavares & Barbosa, 2024), por meio de um questionário aplicado a 121 estudantes de enfermagem da USP, dos quais 23,15% se autodeclaram pretos ou pardos, identificaram que esses estudantes, embora relatem maior satisfação com o apoio social que recebem, apresentam uma rede de apoio menor do que seus colegas brancos.

Cardoso et al. (2019, citado por Tavares & Barbosa, 2024), em uma investigação com 391 universitários, apontaram que todos os participantes apresentaram estresse relacionado ao ambiente acadêmico, sendo as mulheres negras as mais afetadas, especialmente em função da área de formação.

Albuquerque e Williams (2017, citado por Tavares & Barbosa, 2024), em estudo na UFMT com 156 estudantes, revelaram que piadas racistas feitas por professores são comuns e causam forte impacto emocional, sendo percebidas como especialmente ofensivas quando partem de figuras de autoridade.

Já a dissertação de Costa (2017, citado por Tavares & Barbosa, 2024), baseada em dados quantitativos sobre estudantes da área da saúde na UFMT, demonstrou que pessoas não brancas apresentam pior qualidade de vida em indicadores como segurança física, recursos financeiros, acesso à saúde, participação social e oportunidades de lazer, em comparação aos colegas brancos.

É fundamental reconhecer que as vivências e demandas desses estudantes são atravessadas por múltiplas dimensões, como gênero e orientação sexual, que tornam suas subjetividades e necessidades ainda mais complexas. Por isso, os serviços de apoio e cuidado não podem se pautar por uma lógica universalista, como ainda ocorre em grande parte das políticas de

permanência, que desconsideram essas especificidades e tenho enfatizado. É imprescindível que as ações institucionais incorporem uma perspectiva interseccional, reconhecendo a diversidade e complexidade dos sujeitos. As falas dos estudantes participantes evidenciam de forma direta os impactos psíquicos e emocionais dessas ausências. Embora expressem desejo de permanecer na universidade, muitos revelaram frustração, ao perceberem que, na prática, a instituição não demonstra compromisso efetivo com a saúde mental deles. Eles Apontam a inexistência de serviços preparados para acolhê-los, o que reforça o sentimento de abandono e desamparo institucional.

Os dados apresentados por esses estudos reafirmam que estudantes negros lidam com redes de apoio mais restritas, experiências constantes de discriminação, muitas vezes naturalizadas no cotidiano acadêmico, e condições materiais mais precárias, o que contribui para o agravamento do sofrimento psíquico e compromete diretamente sua permanência na universidade (Tavares & Barbosa, 2024).

Para esta análise, realizei entrevistas com representantes de três importantes espaços da UnB relacionados à saúde mental e à permanência dos estudantes negros com o intuito de analisar como esses serviços acolhem (ou não) o sofrimento dos estudantes negros: a Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), o Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS) e o Centro de Convivência Negra (CCN).

Embora as três entrevistas tenham trazido contribuições relevantes, nesta etapa do trabalho vou concentrar a análise nos dois primeiros, CoAP e NAPS, por tratarem diretamente das práticas institucionais de atendimento psicológico e promoção da saúde mental no âmbito da universidade.

A CoAP é vinculada à Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária, parte do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC).

Funciona como um espaço de acolhimento psicossocial, oferecendo atendimento multiprofissional a estudantes, técnicos e docentes. Entre suas funções se pretende a escuta empática, atendimento em situações de crise, acompanhamento psicoterapêutico e encaminhamentos para redes externas, especialmente para os casos de maior vulnerabilidade (Araújo et al. 2022).

Já o NAPS atua como núcleo de apoio operacional à Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU), desenvolvendo ações de formação, monitoramento e avaliação relacionadas à saúde mental. Seu papel é subsidiar o planejamento das atividades da DASU, apoiar projetos em andamento e integrar demandas mapeadas na comunidade acadêmica.

Esses dois espaços, CoAP e NAPS, oferecem uma base para compreender os desafios e limites das políticas e práticas de saúde mental voltadas aos estudantes negros na UnB. No último relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/DAC) de 2024, disponível publicamente, é possível observar que a análise dos fatores determinantes para a permanência estudantil na UnB não foi realizada com recorte por raça ou cor. O documento destaca como fatores determinantes para a permanência estudantil apontada pelos estudantes, a estrutura curricular do curso, a didática, a fragilidade na formação básica e a falta de apoio pedagógico da coordenação. Além disso, entre os fatores individuais, a saúde mental é apontada como um dos determinantes mais frequentes (Barroso et al. 2024)

No entanto, a abordagem universalizada desses fatores revela uma lacuna importante, o relatório não discute que a estrutura curricular, por exemplo, é majoritariamente eurocêntrica, nem aborda as questões acerca do epistemicídio que acontece e os currículos que estão desconectados da realidade dos estudantes negros. Essa falta de recorte racial e crítica ao modelo vigente implica que a universidade continua produzindo dados e

indicadores sem uma análise que considere as especificidades e os atravessamentos do racismo estrutural. Dessa forma, permanece limitada a capacidade de promover mudanças estruturais que possam efetivamente contribuir para a permanência qualificada dos estudantes negros.

Uma das perguntas centrais nas entrevistas realizadas com a CoAP e o NAPS foi se os profissionais já haviam observado, testemunhado ou tomado conhecimento de situações de sofrimento mental entre estudantes negros. Caso a resposta fosse afirmativa, eu perguntava, em seguida, se esses casos estavam formalmente registrados na universidade e de que forma eram acolhidos e acompanhados institucionalmente. Essa investigação se justifica porque, embora o discurso institucional se posicione, em geral, de forma favorável ao enfrentamento do racismo, na prática observa-se uma distância entre os ideais proclamados e as ações efetivamente implementadas. O compromisso com a igualdade racial aparece nos documentos e pronunciamentos oficiais, mas nem sempre se traduz em políticas concretas, registros sistematizados ou acompanhamentos consistentes dos casos de sofrimento relacionados ao racismo.

As respostas confirmaram o que já foi apontado anteriormente, embora ambos os serviços reconheçam que a maioria dos atendimentos envolvem estudantes negros, não existe um trabalho específico direcionado a essa população. Ou seja, apesar da visibilidade do sofrimento negro, as ações institucionais permanecem genéricas, sem reconhecer as especificidades raciais que atravessam as vivências desses estudantes. Como aparece na conversa abaixo:

> **Paula: Você poderia falar um pouco sobre qual é o perfil dos estudantes que mais procuram apoio psicossocial hoje?**
>
> **CoAP:** A gente tem esse estudo, a gente tem a definição desse perfil, e a gente direciona para aqueles alunos em vulnerabilidade

socioeconômica. Não que não atendamos outros que não estejam nessa situação, mas a maioria que fica aqui em acompanhamento com a gente atende a esse perfil. São alunos já inscritos na DDS, que é a Diretoria de Desenvolvimento Social, e que, portanto, já têm todo um estudo sobre a situação socioeconômica. Esses ficam aqui conosco, em grande parte. E quem são, então, esses meninos? **A sua grande maioria mora em regiões mais afastadas, são alunos negros**. Temos recebido também alunos trans, em número mais reduzido. Temos muitos alunos que se declaram, são alunos homossexuais, lésbicas. Mas, assim, na sua grande parte, a gente vai definir que são alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica e que moram em regiões mais afastadas.

De maneira semelhante, busquei compreender se esses setores reconheciam a importância de um olhar específico para os estudantes negros, considerando as particularidades que atravessam suas experiências e as demandas que emergem em seus contextos de vida.

Paula: Existe alguma ação voltada especificamente para a saúde mental dos estudantes negros?

CoAP- Não. Não, eu não sei qual que seria... A sua pergunta me coloca para refletir. Eu não sei qual a estratégia que seria utilizada, porque quando a gente abre para pessoas em sofrimento psíquico, a gente não define um segmento dessa sociedade, nós não definimos, é aquela pessoa que está em sofrimento, mas o que nos chega, a maior demanda são sempre os alunos e os alunos de baixa renda e, portanto, muito para os alunos negros.

NAPS: Especificamente, não. A gente tem um desafio que é conhecer a realidade de alguns grupos que a gente mapeou. Um desses grupos são os estudantes negros e um outro que seria especificamente os

estudantes PECG, estudantes africanos. Embora não sejam estudantes negros, mas têm algumas especificidades. A gente tem dificuldade de acessar esse público. Então, a ideia do mapeamento é justamente entender melhor quais são as demandas para ver se a gente consegue fazer algo especificamente para esses grupos.

Paula: E a dificuldade tem sido em acessar esses estudantes?

NAPS: Exato. É... Por exemplo, os estudantes PECG, a gente pensou num grupo focal que estava agendado na semana passada. Mesmo com a divulgação pela Associação de Estudantes Africanos, a gente não conseguiu adesão de ninguém. É... Não sei se pela época, mas não é a primeira vez. Lá na pesquisa de 2021, a gente também teve dificuldade. A gente queria formar pelo menos três grupos constantes negros e a gente só conseguiu fazer um grupo. **Então, não sei se... uma descrença de tanto espaço de escuta e não resolução**. Não sei se isso influencia de alguma forma. Nesses estudantes a essas ações que a gente tenta. É, é o nosso desafio.

O reconhecimento de que os estudantes negros não são os únicos em situação de vulnerabilidade, mas constituem a maioria dos atendidos em contextos de fragilidade socioeconômica, não se traduz, na prática, em uma escuta racializada. Essa ausência não é uma exceção, mas parece ser a regra nos serviços institucionais. Apesar da visibilidade dessa população, ambos os núcleos afirmaram não dispor de estratégias específicas para estudantes negros, adotando uma abordagem generalista centrada na 'pessoa em sofrimento', desconsiderando as particularidades raciais que atravessam essas vivências. No entanto, é possível perceber um esforço mais estruturado por parte do NAPS em acompanhar esses estudantes, como evidenciado na entrevista. Essa percepção também encontra eco nas falas dos próprios estudantes participantes da pesquisa, que revelaram o quanto a burocracia

institucional pode ser exaustiva e desmobilizadora, especialmente quando suas demandas não são reconhecidas em sua dimensão racial.

> **Paula: Mas vocês já observaram ou testemunharam sofrimento mental de estudantes negros aqui?**
>
> **CoAp:** Sim, bastante. Nós atendemos muitos deles, né? Nós atendemos muito. Porque é isto, nós atendemos pessoas em sofrimento psíquico. E aí é servidor, é aluno, é... O servidor, o técnico, o professor são pessoas em sofrimento psíquico. Como é uma gama muito elevada, aí nós vamos fazendo os cortes. Qual que é a prioridade? Os alunos, porque são os que mais nos demandam. Dentro desses alunos, quem são aqueles em condições de vulnerabilidade socioeconômica? Qual que é o predomínio desses alunos de vulnerabilidade socioeconômica? Alunos negros, estudantes negros. Então, a gente atende muito.
>
> **NAPS:** Sim. É... na, nesse núcleo de formação, onde a gente apresenta os estágios, a gente também oferece acolhimento em saúde mental, no estágio em psicoterapêuticas. E nesse estágio, a gente consegue individualmente acolher, coletar algumas demandas dos estudantes negros. Então a gente tem pouca coisa, mas muito de escutas individuais. Lógico, podem se refletir no coletivo, mas ainda assim são demandas bem pontuais. É... daquelas pessoas então não dá pra gente pensar em atividades só com essas informações

Essa escuta desracializada, adotada como prática institucional, revela um problema já apontado por Gouveia e Zanello (2019), para quem "a expressão 'isso é humano' ignora a violência que é o racismo; é como se o sofrimento não tivesse raça, gênero e classe social. Quando se trata como igual os diferentes, incorre-se em um tipo de violência que se caracteriza, nesse caso,

como institucional" (p. 12). Outra questão grave é que os casos de sofrimento mental da população negra são frequentemente tratados de forma pontual e sem a devida importância, o que contribui para o agravamento dos quadros, uma vez que, mesmo quando procuram ajuda, não recebem o acompanhamento necessário (Brasil, 2008).

A transformação curricular que contemple a formação antirracista ultrapassa a esfera dos estudantes negros, é importante para a formação de todos os profissionais. A ausência de conteúdos sobre a temática racial compromete a qualidade dos serviços oferecidos, pois profissionais despreparados tendem a reproduzir práticas que desconsideram as especificidades culturais e sociais dos atendidos. Essa lacuna contribui para a perpetuação de desigualdades e para a manutenção de um atendimento marcado por vieses e preconceitos, prejudicando o acolhimento integral de quem busca atendimento. Assim, incorporar conteúdo sobre a questão racial, especificidades das populações negras e interseccionalidade é fundamental para promover a equidade e aprimorar as práticas profissionais em diferentes contextos (Santos et al, 2023).

> P**aula – O Naps considera as questões raciais quando vocês vão fazer essa formulação, monitoramento das ações?**
>
> **NAPS:** A gente tenta (risos). O NAPS é novo. Assim, é, ele foi criado em 2022. Então, o que que a gente tem feito pra incluir esse recorte, essa... essa perspectiva. A gente tem feito alguns trabalhos com a professora Cláudia...É, que acaba nos ajudando a pensar melhor as nossas ações, as nossas atividades. Mas é... eu considero que a nossa leitura ainda é pouca.
>
> **Paula: E a equipe, coordenação, esses profissionais da psicologia, recebem informação sobre questões relacionadas**

ao racismo, e esses efeitos no sofrimento psíquico, saúde mental?

CoAP: Informações institucionais, ações pontuais, quando eu digo pontuais, não é nada que é articulado pela administração superior, são áreas acadêmicas, que sempre se organizam para fazer conferências, para poder debater sobre o assunto, e sempre tem alguém da equipe que participa, que participa desses eventos, deixa eu dizer, das que estão afastadas, é algo muito mais de iniciativa própria, o que a gente recebe hoje de informação é que a nova gestão, que assumiu agora, recentemente, que ela tem muito interesse em fazer um letramento racial para toda a universidade, então, eu acredito que esta gestão vai fazer um investimento mais orientado em relação à temática.

Paula: E vocês trabalham nessa colaboração com outros setores? Hoje vocês estão muito aqui, ou tem esse trabalho de parceria?

CoAP: Eu acho que a gente fica muito isolada, a CoAP, até fisicamente, ela ficava muito isolada, a gente funcionava no Hub, a gente funcionava e essas coisas acabam refletindo mesmo, então, nós viemos pra cá em outubro deste ano, nós ficávamos no Hub, era uma equipe então que ficava muito isolada e uma parte dessa equipe ficava no CAEP, que ainda a gente ficava toda desmembrada, porque não tínhamos o mesmo espaço físico. Esta organização, eu acho que atrapalhou muito em firmar parcerias. Entretanto, como a saúde mental é algo muito capilar, a gente acabava sempre tendo, fazendo contatos com as outras áreas, mas é sempre assim, algo de iniciativa nossa, não é nada que é organizado, então, não tem um grande alcance. As pessoas que a gente atende, e isso eu digo

> tranquilamente, elas acabam tendo um apoio muito grande, porque a gente se desdobra muito, você sabe, porque você sabe, faz parte deste trabalho, está aqui conosco já há algum tempinho, então, a gente se desdobra muito, mas assim, os casos de sofrimento psíquico crítico já são muito elevados, a gente cuida de um recorte de saúde. Então, acho que tem muita coisa para poder se firmar, para poder trabalhar, e a dasu também, ela foi criada em 2019, bem recente.
>
> **Paula: E existe nesse grupo, que está aqui hoje, psicólogas/os negras/os, na equipe?**
>
> **NAPS:** Não... não. É... Tem um outro que acaba fazendo, se aproximando da área, mas assim, psicólogos negros, não.
>
> **CoAP:** Não. (pausa) Mas, pra mim, acho que o maior desafio, é a desorganização, a desestruturação e a inexistência de uma rede de saúde mental no DF, forte.

Esses setores que encontram dificuldade em acessar e acolher as especificidades da população negra precisariam se articular, por exemplo, com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEab). No entanto, essa articulação não acontece. Talvez porque ainda predomine, como foi posto pela CoAP, a ideia de que se acolhe o "sofrimento psíquico" de forma ampla e generalista, sem reconhecer a importância de uma escuta racializada e interseccional.

É preciso reconhecer também que os serviços de atenção à saúde mental da UnB são estruturas ainda recentes, marcadas por uma série de desafios institucionais. A pandemia da COVID-19 exigiu uma reorganização urgente nas formas de atendimento e agravou os limites estruturais já existentes. As equipes são pequenas, os recursos escassos, e a articulação com outros setores da universidade ainda é frágil. São dificuldades concretas, que

impactam diretamente a capacidade de resposta das instâncias envolvidas no cuidado com a saúde mental da comunidade acadêmica e que também foram apontadas nas entrevistas.

Contudo, essa realidade não pode servir de justificativa para que a universidade não assuma a responsabilidade institucional diante do sofrimento vivido pelos estudantes negros. As dificuldades estruturais não devem ser confundidas com impossibilidades éticas. As esquivas em reconhecer o racismo como marcador central dessas vivências apenas aprofundam o abismo entre os estudantes negros e os espaços institucionais de cuidado. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra já reconhece, desde 2009, que o racismo é um determinante social da saúde, produzindo desigualdades no acesso, na qualidade do atendimento e nos desfechos em saúde (Brasil, 2010). Ignorar essa dimensão, portanto, não é apenas negligência, mas uma forma de perpetuar práticas institucionais violentas e desumanizantes. Para que os serviços de saúde mental cumpram, de fato, um papel de acolhimento e proteção, é preciso que enfrentem esse desafio de maneira direta, implementando ações que articulem escuta qualificada, formação antirracista e compromisso com a transformação institucional.

A UnB tem avanços importantes, a criação da UBS-Escola no campus Darcy Ribeiro representa, sem dúvidas, um marco significativo para a UnB, trata-se de um espaço institucional voltado ao ensino, à pesquisa, à extensão e ao cuidado à comunidade, resultado de um esforço coletivo desde 2019 (UnB, 2024). Embora seja uma conquista essencial, é importante lembrar que a ampliação dos serviços só será efetiva se vier acompanhada de uma mudança institucional na forma de escuta e acolhimento dos estudantes negros, e contratação de profissionais negras e negros. Sem uma escuta qualificada que reconheça a dimensão racial do sofrimento, toda a estrutura construída,

ainda que inovadora, pode continuar a reproduzir formas sutis de violência institucional.

A criação da UBS-Escola só reafirma o quanto a universidade tem potencial para criar e ampliar seus serviços, não é simples, mas tem tido estratégias, ser um laboratório de práticas antirracistas na atenção à saúde, mas isso só será possível se profissionais e gestores se comprometerem ativamente com a escuta interseccional e com uma ação que reconheça a centralidade do racismo na vivência dos estudantes negros. Basta uma infraestrutura sem esse compromisso para que o espaço se transforme em mais um espaço de invisibilização e violências não intencionais.

No caso da CoAP e do NAPS, a ausência de uma formação antirracista contínua e comprometida compromete profundamente a atuação desses setores. Embora sejam serviços essenciais no acolhimento psicossocial, a falta de preparo específico para lidar com as dimensões raciais do sofrimento impede que reconheçam e intervenham de forma qualificada nas experiências dos estudantes negros e que inclusive eles acessem esses estudantes. Essa lacuna não afeta apenas o acolhimento, mas também a mediação dos conflitos, o encaminhamento adequado e até mesmo a forma como as demandas são diagnosticadas e compreendidas. Sem esse reconhecimento, corre-se o risco de interpretar o sofrimento como algo descontextualizado, ignorando o racismo como determinante social da saúde mental. A universidade, nesse ciclo, deixa de ser espaço de cuidado e se mantém como cenário de microviolências que se repetem cotidianamente, muitas vezes sob o disfarce de uma escuta supostamente universal.

6.2. Resistência e cuidado coletivo: o papel do Centro de Convivência Negra

O Centro de Convivência Negra (CCN) é um espaço institucional de reconhecimento, acolhimento e fortalecimento das trajetórias de pessoas negras na universidade. Sua existência representa um deslocamento importante frente ao silêncio que, historicamente, permeia as questões raciais no ambiente acadêmico. Ao assumir a centralidade do debate racial em suas práticas, o CCN se constitui como território de legitimidade, cuidado e articulação coletiva, onde estudantes negros encontram abrigo simbólico e político. Mais do que propor soluções pontuais, o centro reconhece a complexidade das experiências negras no ensino superior e atua promovendo ações que fortalecem vínculos, reafirmam identidades e contribuem para a construção de percursos acadêmicos menos solitários, mais enraizados nos saberes, nas histórias e nas vivências da população negra. Ao integrar ensino, pesquisa, extensão e cultura, amplia-se a noção de permanência, compreendendo que estar na universidade é também ter o direito de se reconhecer, se expressar e construir caminhos em diálogo com sua memória e pertencimento (UnB, 2025).

Atualmente, o CCN está vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília (SDH), criada pelo Ato da Reitoria nº 0582/2022, com status de Assessoria diretamente ligada ao Gabinete da Reitora. A SDH foi instituída em junho de 2022 a partir da extinção da Diretoria da Diversidade (DAC/DIV), assumindo suas atribuições e representações institucionais, inclusive aquelas externas ao Decanato de Assuntos Comunitários. Sua criação representou um passo importante na institucionalização das pautas voltadas à diversidade, aos direitos humanos e à promoção da equidade, abrangendo ações direcionadas a mulheres, indígenas, população negra, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos historicamente marginalizados. Com o objetivo de propor, desenvolver e

garantir políticas educacionais e institucionais de enfrentamento às desigualdades, opressões e preconceitos no âmbito da UnB, a SDH fortalece estruturas como o CCN e amplia as possibilidades de ação concreta na defesa da permanência.

Mais do que um espaço físico, o CCN é território simbólico e político de humanização. A fala da coordenação expõe os tensionamentos entre as normativas institucionais e os limites da prática cotidiana:

> **CCN:** A UnB vem criando um arcabouço regimental que é bastante adequado. No entanto, entre o papel, o regimento, a resolução e a execução na base, passa por outras questões e passa por compreender a comunidade acadêmica.

Essa denúncia não se limita ao descompasso entre norma e realidade, mas denuncia a falha em reconhecer a experiência negra como produtora legítima de conhecimento no interior da universidade. Como bell hooks (2013) ressalta, os espaços de resistência emergem quando se rompe com a lógica hegemônica que delimita o que é considerado conhecimento legítimo e digno de escuta, uma lógica que fortalece o epistemicídio. O CCN, ao propor a construção de "espaços de fala coletiva", cria territórios de resistência e libertação, promovendo diálogo, reconhecimento e solidariedade entre estudantes negros. Essa prática tensiona não apenas a rigidez fragmentada dos setores universitários, mas também desafia o mito meritocrático que naturaliza a exclusão, revelando a necessidade do apoio coletivo e do reconhecimento institucional para a permanência.

> **CCN:** Então, qual é o desafio? O desafio é criar espaços para que a comunidade acadêmica se aproprie de determinadas temáticas e possa discutir. Só que isso se choca com a estrutura da universidade, que é muito fragmentada em setores.

> Então, por exemplo, cursos de graduação lidam com estudantes de graduação. O objetivo final do curso de graduação é formar o estudante. Agora, começa pelo próprio currículo. Então, a formação daquele estudante depende daquela grade curricular.
>
> Só que esse currículo, nem sempre, raramente, você vai encontrar, principalmente numa universidade desse tamanho, e numa universidade com essa idade, currículos que foram atualizados no ano passado. Depois, quando eles são discutidos, eles são discutidos centradamente na grade curricular. Mas, os currículos têm pouco espaço para, apesar de todos eles terem atividades extracurriculares, mas as atividades extracurriculares, elas não são agregadas em torno da formação.

A fala evidencia um dos entraves estruturais mais profundos da universidade, sua lógica organizacional fragmentada, que dissocia saberes, setores e sujeitos, dificultando qualquer proposta de formação integral e acolhimento efetivo. Ao apontar que os cursos de graduação lidam exclusivamente com estudantes de graduação, a coordenação do CCN revela como a institucionalidade universitária opera por caixinhas rígidas, que reduzem a experiência estudantil a um percurso técnico-administrativo centrado na grade curricular. Essa racionalidade, herdada da modernidade colonial e das reformas tecnocráticas da educação superior, esvazia a ideia de formação como processo integral e político, reforçando uma lógica que desconsidera os marcadores sociais das trajetórias acadêmicas.

Ao indicar que os currículos raramente são atualizados e que as atividades extracurriculares não se articulam de fato à formação, a crítica não se restringe à defasagem temporal dos conteúdos, mas à ausência de mecanismos institucionais capazes de integrar saberes diversos, experiências de vida e realidades historicamente marginalizadas. É repetir o

óbvio, pois a questão do currículo reverbera em todas as falas, principalmente dos estudantes.

Esse desenho institucional cria labirintos burocráticos onde os sujeitos se perdem e os sofrimentos se intensificam. A circulação de estudantes entre setores sem resoluções efetivas, o típico "vai lá, procura tal serviço", não é apenas uma falha administrativa, mas uma forma cotidiana de violência institucional que deslegitima a dor e desloca a responsabilidade para o próprio estudante. O não reconhecimento repetido e sistemático opera como uma recusa ontológica, não apenas se nega a escuta, mas se nega a existência plena do outro (Fanon, 2008).

> **CCN:** Todos os setores precisam conseguir, as pessoas precisam conseguir chegar a outra com pessoas e não número.

Esse gesto, aparentemente simples, carrega uma potência radical, ver e ser visto como pessoa. Em um país fundado sobre a desumanização de pessoas negras, esse reconhecimento não é dado. O gesto de escuta verdadeira rompe com a lógica abstrata e despersonalizante que estrutura o atendimento institucional, onde pessoas negras costumam ser percebidos como demandas ou desvios, nunca como sujeitos inteiros.

A população negra foi situada fora da condição plena de humanidade no imaginário colonial moderno. Ser negro era, e em muitos contextos ainda é, ser reduzido a uma função, a uma força de trabalho, a uma ameaça ou a um símbolo de resistência, mas não a uma vida que pode parar, adoecer, pedir ajuda. Como alerta Kilomba (2019), o elogio à força das pessoas negras, especialmente das mulheres negras, muitas vezes opera como um dispositivo sofisticado de desumanização. A figura da "mulher negra forte", da "guerreira", celebrada em discursos institucionais, acadêmicos e populares, não é neutra. Ao contrário, carrega uma carga histórica de violência simbólica ao exigir que o corpo negro suporte ininterruptamente

as dores da exclusão, da precariedade e do racismo. É uma homenagem ambígua, que encobre o abandono, o reconhecimento da força substitui a garantia do cuidado.

Kilomba (2019) desmonta essa armadilha discursiva ao mostrar que, ao sermos constantemente nomeadas como resistentes, as pessoas negras são destituídas do direito à fragilidade. A vulnerabilidade, que constitui uma dimensão essencial da experiência humana, é negada a esses corpos. A negritude, nesse imaginário, só pode existir no registro da superação ou da hipervigilância. Não se admite que mulheres negras, que homens negros, parem, adoeçam, chorem ou peçam socorro sem que isso seja interpretado como fraqueza, ingratidão ou desvio.

Essa romantização da resistência funciona, portanto, como um mecanismo de silenciamento, impede a escuta profunda do sofrimento, exige performance de força e sustenta a crença de que a dor negra é suportável por natureza. O que parece admiração, revela-se como estratégia de recusa do cuidado e, nesse sentido, como prática desumanizante.

> **CCN:** Tem alunos que recorrem ao CCN num **momento de total desespero**. Já tentou de tudo, já tentou os atendimentos do DDS, já tentou os coletivos. E, assim, agora eu não sei com quem falar.

Essa fala expõe não apenas o esgotamento emocional dos estudantes negros, mas também o esgotamento simbólico das estruturas institucionais de cuidado. O que se revela nesse depoimento é a experiência reiterada de recusa e deslocamento. Quando nenhum espaço escuta o sofrimento em sua especificidade, o desamparo se torna institucionalizado. O "já tentou de tudo" é uma denúncia do percurso frustrado por atendimentos que, mesmo quando disponíveis, não são capazes de reconhecer a dimensão racializada da experiência daquele estudante.

Paula: Nessas convivências dos estudantes aqui nesse espaço, vocês já receberam relatos de sofrimento específico entre os estudantes negros? Quais são os relatos mais comuns que chegam até vocês?

CCN: Tem aquele que perdeu tudo e que continua sendo aluno, mas está já na situação de ser desligado. E muitas vezes, porque essa pessoa não dá conta de ir e vir ou ela já caiu na situação de rua. E esse é o caso mais doloroso. Porque aí é uma pessoa que também já perdeu a confiança. E aí é difícil te ajudar.

Essa imagem é brutal e não pode ser suavizada. A universidade que deveria acolher torna-se cenário de desamparo. Contudo, o CCN não é apenas um ponto de denúncia; é também um espaço de reconstrução. A ideia de rede, articulada pela coordenação, evidencia o papel estratégico do trabalho coletivo entre docentes, estudantes e demais atores.

CCN: A gente tem uma articulação bem efetiva com o NEAB. Eu estou, por enquanto, concluindo a gestão do COPEA. O COPEA é o Comitê Permanente de Ações Afirmativas da Universidade. É no COPEA que nós fazemos a gestão das bancas de heteroidentificação. A articulação que construímos ali é muito boa.

Essa salinha de reunião, por exemplo, é muito utilizada por grupos que não têm onde trabalhar. Eles vêm trabalhar aqui. O COPEA se reúne aqui, e várias outras estruturas também conseguem usar esse espaço. É uma articulação grande, dentro do CCI (Coordenação de Comunicação Institucional)

Isso tudo está relacionado com o grupo de docentes negros na universidade, que ainda é muito pequeno. Isso é bom? Não. Isso é ruim. Mas essa condição também faz com que a gente se conheça e

> se reconheça muito rapidamente. Essas redes, essas ideias que vamos criando, nos fortalecem, inclusive, em nossa saúde mental. Porque **nós também somos muito impactados pela universidade**.

O CCN é atualmente formado por uma equipe reduzida, composta pela coordenadora e por outra pessoa responsável pelas questões administrativas. Na prática, porém, ambas acumulam múltiplas funções, o que revela a necessidade urgente de ampliar a equipe para atender de forma adequada e sustentável às demandas crescentes. Essa escassez de pessoal reflete as dificuldades institucionais e o quanto o trabalho realizado depende do compromisso e da dedicação dessas poucas pessoas.

Além disso, o Centro de Convivência Negra está localizado ao lado da Maloca -Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da Universidade. Essa proximidade espacial é significativa e potencializa diálogos e ações conjuntas, contribuindo para o fortalecimento das políticas afirmativas e dos espaços de acolhimento. O CCN tem enfatizado a importância de não descontinuar os trabalhos iniciados por gestões anteriores, um desafio constante na universidade, onde muitas iniciativas se perdem nas trocas administrativas. Essa continuidade é fundamental para a manutenção dos vínculos construídos e para o avanço das pautas racializadas dentro da instituição.

Essa autorreferência ao sofrimento dos profissionais negros revela uma verdade pouco dita, o racismo institucional não se restringe aos estudantes, mas atravessa todos os corpos negros dentro da instituição. Mesmo aqueles que ocupam posições institucionais, que atravessaram o sistema e nele atuam, continuam expostos a formas sutis e explícitas de deslegitimação, isolamento e adoecimento.

Collins (2016) aponta que, em contextos em que há poucas pessoas negras ocupando cargos de decisão ou atuação institucional, cada indivíduo negro

é visto como representante de um grupo inteiro. Isso significa que seus erros são amplificados, seus acertos são lidos como exceções, “ela é diferente dos outros”, e suas falas muitas vezes não são reconhecidas como expressões singulares, mas como portadoras da voz de toda uma coletividade negra. Esse fenômeno, descrito como hipervisibilidade racial, torna a presença negra simultaneamente superexposta e solitária, atravessada por olhares constantes que não a acolhem, mas a monitoram. Essa posição de “representante” obriga a pessoa negra a carregar um peso simbólico extra, ela precisa “provar” continuamente o valor de sua presença, como se sua permanência institucional estivesse sempre em julgamento.

Essa dinâmica também atravessa os estudantes que se percebem como os únicos, ou um dos poucos, negros em seus cursos, departamentos ou turmas. Nessas situações, muitos internalizam a expectativa de que precisam fazer mais, ser mais produtivos, mais exemplares, mais fortes, justamente por serem negros. Ser negro, nesses espaços, se transforma em uma espécie de missão, e não em um direito pleno. Isso produz um tipo particular de sobrecarga psíquica e emocional, onde o racismo opera não apenas de fora para dentro, mas também de forma internalizada, moldando a autopercepção e o sentido de pertencimento.

Ao mesmo tempo, a pessoa negra sente uma pressão silenciosa para provar que outras pessoas negras também merecem estar ali. Por isso, ela acaba sendo vista como um exemplo que precisa ser perfeito, exemplar, infalível. Essa cobrança, embora sutil, é persistente e é mais uma das formas de desumanização. Como alerta Kilomba (2019), o símbolo não é escutado como sujeito. Ele é exposto, mas não cuidado; celebrado em discursos, mas não sustentado por vínculos. Ser reduzido à representação é ser impedido de existir com complexidade. Assim, o sofrimento dos profissionais e estudantes negros, longe de ser um acaso individual, expressa o custo

psíquico de estar em instituições onde a branquitude continua a operar como centro de legitimidade e humanidade.

Romper com essa estrutura exige mais que políticas formais, que muitas vezes se limitam a uma inclusão superficial, sem reconfigurar as dinâmicas reais de poder e pertencimento. Muitas vezes, a pessoa negra é usada como totem para provar que a instituição é diversa. Como sugere bell hooks (2013), a superação dessas limitações exige a construção de comunidades de afeto e resistência, espaços onde os sujeitos negros possam se ver, se reconhecer e se cuidar. Esses espaços precisam existir fora das exigências performativas da branquitude, que espera que pessoas negras sejam conformadas a padrões que negam suas especificidades e necessidades. Romper com a figura do "totem" é reivindicar o direito de existir como sujeito complexo, vulnerável e plural, e não como símbolo estático de diversidade superficial.

É nesse ponto que a dimensão simbólica do CCN revela sua potência política. Estar em um espaço majoritariamente negro, onde corpos, vozes, cabelos, modos de ser e falar são compartilhados, constitui uma experiência contra-hegemônica. O CCN atua como uma reconfiguração do imaginário, ali, ser negro não é exceção, é norma. Essa condição transforma radicalmente o sentido de pertencimento e existência na universidade. Por isso, o CCN não é apenas um espaço simbólico, mas uma estrutura que precisa ser fortalecida e ampliada, para que seu impacto coletivo e político se consolide e reverbere contra as lógicas excludentes da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências das/os estudantes negras/os na universidade evidenciam, de forma contundente, o sofrimento psíquico gerado pelo racismo institucional, que atravessa seu cotidiano acadêmico e impacta sua saúde mental e trajetória na universidade. A literatura e os relatos reunidos nesta pesquisa mostram que o racismo não é um problema isolado ou individual, mas uma questão estrutural que demanda respostas articuladas e comprometidas da universidade. É essencial que a instituição reconheça essa realidade e assuma um compromisso efetivo de enfrentamento do racismo em suas múltiplas formas, promovendo transformações em sua estrutura que garantam o direito à existência e ao bem-estar de seus estudantes.

Para além do ingresso, a permanência desses estudantes deve ser compreendida em sua complexidade, indo muito além do suporte material emergencial. É necessário que a universidade reveja suas estruturas e modos de funcionamento para acolher a diversidade presente no corpo discente, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento acadêmico, emocional e social de quem a compõe. A permanência deve ser entendida como um processo que envolve a transformação institucional, a construção de vínculos e o reconhecimento das especificidades raciais, culturais e sociais que marcam as trajetórias desses estudantes.

O cuidado com os processos relacionados às cotas, especialmente no que diz respeito às fraudes e às bancas de heteroidentificação, merece atenção cuidadosa. Estes procedimentos não podem reproduzir práticas que hierarquizem identidades ou reforcem o racismo institucional, mas devem respeitar a complexidade das autoidentificações negras e garantir justiça e ética. Tais desafios evidenciam a necessidade de reflexões contínuas para que as políticas afirmativas cumpram seu papel de forma justa e

democrática.

A universidade também precisa enfrentar com urgência o epistemicídio e a necroeducação presentes em seus currículos. É fundamental que o desejo de aprender e de estar presente no ambiente acadêmico seja resgatado por meio da descolonização dos saberes, com a valorização dos conteúdos que dialoguem com a história, a cultura e as produções intelectuais negras. Romper com a lógica eurocêntrica que ainda predomina é um passo necessário para que o ensino superior se torne efetivamente plural e conectado com a realidade brasileira e seus sujeitos.

O letramento racial deve ser ampliado e incorporado de maneira permanente e transversal em toda a universidade. Para isso, é preciso construir políticas em diálogo direto com as/os estudantes negras/os, garantindo que suas vozes orientem as ações institucionais. Somente assim as políticas poderão ser efetivas, superando o modelo universalista que historicamente não alcança plenamente aqueles que mais sofrem com o racismo estrutural.

Além disso, fortalecer os coletivos negros dentro da universidade é fundamental. Esses espaços representam territórios de cuidado, resistência e produção de sentido, e atuam como pilares para a permanência e o pertencimento dos estudantes negros. Reconhecê-los e apoiá-los é reconhecer a potência política e afetiva que eles carregam para a transformação institucional.

É importante também que a universidade reconheça que a escuta, para ser efetiva, precisa ser racializada. Isso implica não apenas ouvir estudantes negros e negras a partir de suas demandas, mas compreender que essas experiências estão marcadas por um sistema estrutural de opressão que atravessa suas vivências na universidade. A escuta racializada exige o compromisso institucional com práticas antirracistas, o que inclui a

contratação de profissionais negras/os nas equipes técnicas, administrativas e pedagógicas, capazes de acolher, compreender e intervir a partir de vivências que dialoguem com os marcadores raciais dos sujeitos atendidos.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se ainda mais evidente que o que está em disputa não é apenas o acesso, mas o direito à permanência com dignidade, o direito de existir sem adoecer. Permanecer, para estudantes negros e negras, é um gesto político e coletivo. E a universidade, se quiser de fato ser pública, inclusiva e democrática, precisa não apenas permitir a presença desses corpos, mas desejar sua permanência, escutá-los, reconhecê-los e ser transformada para eles e por eles.

No entanto, apesar dos avanços trazidos por esta pesquisa, permanece uma lacuna significativa no campo: a maior parte dos estudos ainda se concentra predominantemente no acesso, negligenciando as complexidades e desafios reais da permanência. Além disso, há uma carência de dados específicos sobre a trajetória dos estudantes cotistas, o que dificulta a formulação de políticas eficazes e sensíveis às suas necessidades. A permanência é frequentemente abordada sob uma perspectiva estritamente material, sem considerar as dimensões subjetivas, simbólicas e políticas que atravessam a experiência dos estudantes negros e de outras populações racializadas. A ausência de uma perspectiva interseccional nas pesquisas sobre permanência torna invisíveis as múltiplas formas de opressão que incidem simultaneamente sobre esses sujeitos. Ainda mais negligenciada está a permanência na pós-graduação, um espaço que, apesar de sua importância, raramente é pensado com atenção às especificidades raciais e sociais. É urgente, portanto, que futuras investigações ampliem esse olhar, aprofundando a compreensão da permanência como um fenômeno complexo, coletivo e político, capaz de inspirar transformações estruturais nas universidades.

Por fim, espera-se que a universidade seja um espaço que proteja os sonhos e valorize as potências dos estudantes negros, erguendo suas vozes e fortalecendo suas trajetórias. Que ela seja um ambiente saudável, e não de sacrifício ou mera sobrevivência, onde o saber e a vida possam crescer com força e autenticidade. Um lugar em que o cuidado e a inclusão sejam parte integrante da essência institucional, assegurando uma permanência qualificada e comprometida com a saúde mental de seus estudantes. Uma universidade que compreenda que não há neutralidade diante da violência racial, ou se constrói um projeto educativo antirracista, ou se perpetua a exclusão com novas formas de silêncio.

Como ensina bell hooks (2017), a educação como prática da liberdade exige um engajamento ético, afetivo e político com a vida dos sujeitos. Ela não se realiza em estruturas neutras, nem sobre muros de indiferença, mas no compromisso radical com a escuta, com o cuidado e com a construção de mundos mais justos. Que possamos, então, sustentar o sonho de uma universidade onde aprender não seja um ato solitário, mas uma experiência coletiva de reinvenção, pertencimento e cuidado com a vida. Uma universidade viva, movida não pela violência, mas pela possibilidade de transformação.



Encaminhamentos e Recomendações para a Permanência de Estudantes Negras e Negros na UnB

1. Adoção de medidas específicas para a saúde mental de estudantes negras e negros, sob responsabilidade da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU)

Recomenda-se que a DASU formule e implemente ações específicas voltadas à saúde mental de estudantes negras/os, reconhecendo o racismo como fator estruturante do sofrimento psíquico. Essas ações devem ser integradas aos serviços já existentes, com protocolos de acolhimento e encaminhamento construídos a partir de uma perspectiva interseccional e em diálogo com a comunidade negra estudantil.

2. Inclusão obrigatória e transversal da temática racial nos currículos de graduação

Em cumprimento à Lei nº 10.639/2003, é necessário assegurar a presença de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, relações raciais e enfrentamento ao racismo de forma obrigatória em todos os cursos de graduação. A implementação deve ocorrer por meio da criação de disciplinas obrigatórias e da transversalização da temática nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com acompanhamento coletivo e contínuo.

3. Criação de programas permanentes de letramento racial para toda a comunidade acadêmica

É essencial garantir formações regulares e obrigatórias sobre relações raciais, escuta qualificada e enfrentamento ao racismo institucional, voltadas a estudantes, docentes, servidores técnico-administrativos e gestores. As formações devem contar com a participação de especialistas negras e negros,

e ser avaliadas quanto à sua efetividade na transformação das práticas institucionais.

4. Adoção de processos seletivos afirmativos para contratação de docentes negras e negros

Recomenda-se a criação de políticas afirmativas para concursos docentes em todos os programas, com metas de representatividade racial, editais específicos ou reserva de vagas. Essas ações devem ser acompanhadas por mecanismos de transparência, avaliação e controle social, visando enfrentar a sub-representação de pessoas negras no corpo docente e promover uma universidade mais diversa e plural.

5. Contratação e valorização de profissionais negras e negros nas áreas de cuidado e apoio estudantil

A presença de psicólogas/os, assistentes sociais, pedagogas/os e demais profissionais negros devem ser ampliada nas equipes de atendimento aos estudantes. É necessário assegurar condições de trabalho adequadas, estratégias de permanência e valorização que reconheçam a importância da escuta racializada e do cuidado culturalmente situado.

6. Reconhecimento institucional e apoio efetivo aos coletivos e espaços negros como componentes estratégicos da política de permanência

Os coletivos negros estudantis devem ser reconhecidos como parte integrante da política de permanência, com garantias de apoio institucional, logístico e financeiro. Esses espaços atuam como territórios de cuidado, mobilização política e fortalecimento subjetivo, sendo fundamentais para a permanência e o pertencimento de estudantes negras e negros na universidade. Além disso, é essencial que esses coletivos sejam efetivamente escutados na formulação de ações e políticas institucionais, reconhecendo

sua experiência acumulada e sua potência como agentes fundamentais na construção de práticas antirracistas e de cuidado coletivo.

7. Fortalecimento do Centro de Convivência Negra e da Coordenação Negra

O Centro de Convivência Negra e a Coordenação Negra devem ser consolidados como estruturas estratégicas para a permanência da população negra na universidade. Isso implica investimentos em infraestrutura, ampliação da equipe técnica e administrativa, fortalecimento do programa de bolsas afrocientistas, destinação de recursos financeiros próprios e garantia de condições institucionais que ampliem sua capacidade de ação e incidência política no cotidiano universitário.

8. Criação de mecanismos institucionais para escuta coletiva e monitoramento racializado do sofrimento psíquico

Devem ser instituídos espaços permanentes de escuta coletiva com recorte racial, bem como instrumentos para registro, acompanhamento e análise dos impactos do racismo na saúde mental. Esses dados devem subsidiar políticas de cuidado e permanência ancoradas nas realidades vividas por estudantes negras e negros.

9. Revisão dos sites e plataformas digitais das políticas de assistência estudantil, sob responsabilidade da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS)

É necessário revisar os canais digitais vinculados à assistência estudantil, com foco em acessibilidade, linguagem inclusiva, clareza informativa e navegabilidade. A estrutura das plataformas deve ser aprimorada para evitar retrabalho, reduzir a burocracia e facilitar o acesso dos estudantes negros aos programas de permanência e apoio.

10. Estabelecimento de parcerias entre o NAPS e pesquisadoras/es negras/os da UnB para ampliação do acesso e mapeamento das demandas das/os estudantes negras/os

Propõe-se que Núcleo de Formação, Monitoramento, e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS) firme parcerias com pesquisadoras/es negras/os da universidade, com o objetivo de desenvolver ações articuladas que ampliem o acesso dos estudantes negras/os aos serviços de saúde mental, realizem diagnósticos situados e orientem intervenções baseadas nas realidades vividas.

REFERÊNCIAS

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Polém.

Almeida, S. L. de O. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

Andifes. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf

Araújo, J., Szerwinski, L., & Polejack, L. (2022, 4 ago.). *Cuidado e saúde mental: Vamos conhecer a CoAP/Dasu/DAC?* Universidade de Brasília. https://noticias.unb.br/artigos-main/5473-cuidado-e-saude-mental-vamos-conhecer-a-coap-dasu-dac

Araújo, S. A. de L., Andriola, W. B., Cavalcante, S. M. de A., & Chagas, D. M. M. (2019). Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 24(3), 722–743. https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300009

Barbosa, J. B. (2001). *Ações Afirmativas & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento do de transformação social: a experiência do EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.

Barroso, E. P., Ferreira, L. C. C., Machado, J. F., Fonseca, S. F., & Leite, J. P. (2024, out.). *Relatório de Gestão 2021 a 2024*. Diretoria de Desenvolvimento Social, Decanato de Assuntos Comunitários, Universidade de Brasília.

https://dds.dac.unb.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatrio_de_GEsto_DDS-2024.pdf

Bispo, A. N. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora.

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Brasil. (2010). Decreto Presidencial n° 7.234 de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466/2012 sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf

Brasil. (2017). Ministério da Saúde. *Política nacional de saúde integral da população negra: uma política do SUS* (1ª ed.). Ministério da Saúde.

Brasil. (2024). Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

Brasil. Ministério da Saúde. (2009). *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: Uma política para o SUS*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_integral_populacao_negra.pdf

Brasil; Universidade de Brasília. (2018). *Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016*. Brasília. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Routledge.

CAA. (2022). Cartilha: 10 perguntas para entender a primeira década da Lei de Cotas. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/cartilha/cartilha-10-perguntas-para-entender-a-primeira-decada-da-lei-de-cotas/

Campos, L. A., & Lima, M. E. (2021, 17 de agosto). Duas décadas de cotas: conquistas e desafios. *Nexo Jornal*. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2021/duas-d%C3%A9cadas-de-cotas-conquistas-e-desafios

Cardim, N. (2025, março 3). Alunos denunciam assédio moral e discriminação em moradia da UnB. *Metrópoles*. Disponível em:

https://www.metropoles.com/distrito-federal/alunos-denunciam-assedio-moral-e-discriminacao-em-moradia-da-unb

Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar.

Carvalho, J. J. de. (2021). *As fraudes nas cotas raciais e a branquitude: Notas para uma crítica da autodeclaração racial no Brasil*. Brasília: UnB.

CNN Brasil. (2024, maio 15). Trabalhadores com ensino superior ganham 126% mais que menos escolarizados, diz pesquisa do Ibre/FGV. *CNN Brasil*. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/trabalhadores-com-ensino-superior-ganham-126-mais-que-menos-escolarizados-diz-pesquisa/

Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). Boitempo.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). Resolução CFP nº 010/2005: aprova do código de ética profissional do psicólogo. Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf

Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações raciais: Referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)*. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf

Correia, K. C. R., Araújo, J. L. de, Barreto, S. R. V., Bloc, L., Melo, A. K., & Moreira, V. (2023). Saúde Mental na Universidade: Atendimento Psicológico Online na Pandemia da Covid-19. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e245664. https://doi.org/10.1590/1982-3703003245664

Costa, E. S., & Schucman, L. V. (2022). Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: O pardo e as ações afirmativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia,* 22(2), 466–484. https://doi.org/10.12957/epp.2022.68631

Crenshaw, K. (2002). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. University of California, Los Angeles. Recuperado de https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt

Crossara, D. M., & Silva, L. B. (Orgs.). (2020). *A assistência estudantil em debate: Análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro*. Curitiba: Publishing.

de Carvalho, J. J. (2020). Autodeclaração confrontada e punição de fraudes. Os avanços da igualdade racial na era das cotas. *REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura* (Qualis B1), 5(9), 45-67.

de Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236.

Elnio, T. (n.d.). Pedagoginga [Letra da música]. Letras.mus.br. Disponível em: https://www.letras.mus.br/thiago-elnio/pedagoginga-part-sant-e-kmkz/

Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra* (S. Ferreira, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1961). Recuperado de https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/os-condenados-da-terra-frantz-fanon.pdf

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

Feifel, B. (2025, 21 de março). Servidores técnico-administrativos da UnB entram em greve por tempo indeterminado. *Brasil de Fato*. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/03/21/servidores-tecnico-administrativos-da-unb-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado

Ferreira, B. (2019). Cotas não é esmola. Igreja Presbiteriana, um chamado (3).

Figueiredo, M. Z. A., Chiari, B. M., & Goulart, B. N. G. de. (2013). Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. *Distúrbios Da Comunicação*, 25(1). https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931

Fleury, D., Lommez, C., Correa, L., Lousada, M., Miranda, S., & Vago, T. (2023). Entrar e permanecer e não retroceder: A universidade pública como lugar de afirmação de direitos. In *Ocupar a psicanálise: Por uma clínica antirracista e decolonial* (pp. 69-84). Psilacs.

Freitas, M., & Sarmento, R. (2020). As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 101(258), 271–294. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4262

Geledés – Instituto da Mulher Negra. (2021, 27 de agosto). ANPSINEP promove campanha "A Juventude Negra quer viver" em defesa da vida e da saúde mental de jovens negros. *Geledés*. Disponível em: https://www.geledes.org.br/anpsinep-promove-campanha-a-juventude-negra-quer-viver-em-defesa-da-vida-e-da-saude-mental-de-jovens-negros/

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29. https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004

Gomes, L. M. S. L., & Mathis, A. A. (2024). Programa de assistência estudantil (PAE): Análise do perfil socioeconômico das/os estudantes contempladas/os pelo Auxílio Emergencial Estudantil no norte do Brasil. *Periódicos UFPA*, 31(1). https://doi.org/10.18542/papersnaea.v31i1.13599

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Gomes, N. L., & Jesus, R. E. de. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar Em Revista*, (47), 19–33. https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003

Gonzalez, L. & Hasenbalg, C. (1982). Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Gouveia, M., & Zanello, V.. (2019). Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. *Psicologia Em Estudo*, *24*, e42738. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42738

hooks B. Vivendo de amor. In: Werneck J, Mendonça M, White EC. (org.) O livro de Saúde das Mulheres Negras. Nossos Passos Vêm de Longe. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Criola; 2006

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (trad. M. B. Cipolla). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes

hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

Imperatori, T. K. (2017). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, (129), 285–303. https://doi.org/10.1590/0101-6628.109

INEP. (2019). *Censo Escolar*, Brasília, INEP- Ministério da Educação.

INEP. (2022). *Censo de Educação Superior*. Brasília: INEP – Ministério da Educação.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2023* [PNAD Contínua: educação: 2023]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102044_notas_tecnicas.pdf

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2025). *Atlas da Violência 2025*. Brasília: Ipea; São Paulo: FBSP. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf

Jesus, C. M. de. (1960). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Leal, E. A., Pinheiro, L. I. F., & Ferraz, M. I. F. (2023). Do diploma à inadimplência: um estudo sobre o endividamento dos beneficiários do financiamento estudantil. *Educação*, e112-1.

Leal, K. S., Oliveira, P. D. S., Rodrigues, P. R. G., & Fogaça, F. F. S. (2019). Desafios enfrentados na Universidade Pública e a Saúde Mental dos estudantes. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 59–69.

Leão, T. M., Ianni, A. M. Z., & Goto, C. S. (2019). Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Humanidades & Inovação*, 6(9), 131–143.

Lefèvre, F. (2017). *Discurso do Sujeito Coletivo: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo*. São Paulo: Andreoli.

Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 10(20), 517–524. https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017

Lefèvre, F., Lefèvre, A. M. C., & Teixeira, J. J. V. (2000). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS.

Leonardi, F. G., & Faustino, D. M. (2025). *Racismo e sofrimento mental de estudantes negros na universidade – entrevista com Deivison Faustino*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 13(1). https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19271

Madureira, A. F. D. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63–75.

Magalhães, W. L. (2010). A "Lei do Boi" e a reprodução das elites agrárias no acesso ao ensino superior (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Repositório Institucional da UFRRJ. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_8e6775e0ae2be9581cd6948f58b72a5b

Mattos, V. A., Cardoso, A. M., & Monteiro, J. O. (2024). É preciso que tudo mude para que permaneça como está: a Política Nacional de Assistência Estudantil e os desafios da permanência. *Anais ENPESS 2024*. Disponível em: https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/oral/02989.pdf

Mayorga, C., & de Souza, L. M. (2012). Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 263–281.

Moreira, A. L. C. (2021). Vidas negras importam na universidade? O adoecimento psíquico de estudantes negras e negros. *Revista Olhares*, *13*(37), 123–150. https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.n.37.p123-150

Moreira, D., & Cintra, C. (2025, fevereiro 18). Ônibus do Entorno: ANTT reajusta em 29% preço das passagens; aumento vale a partir de domingo (23). *G1*. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/02/18/onibus-do-entorno-antt-reajusta-em-29percent-preco-das-passagens-aumento-vale-a-partir-de-domingo-23.ghtml

Munanga, K. (1996). Facetas de um racismo silenciado. In L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), *Raça e diversidade* (pp. xx–xx). São Paulo: Edusp/Estação Ciência. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_FacetasDeUmRacismoSilenciado.pdf

Munanga, K. (2017). As ambiguidades do racismo à brasileira. In N. M. Kon, M. L. da Silva & C. C. Abud (Orgs.), *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise* (1ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Nascimento MB. Historiografia do Quilombo. 1977. In: Nascimento MBB. Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África; 2018.

Nascimento, A. (2018). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva.

Nascimento, B. A. (1980). *O quilombismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nascimento, B. A. (1989, setembro/outubro). Beatriz Nascimento – Ori. *Jornal do MNU*, (17), 6.

Nascimento, T. [@tatiananascimentoescrevivencias]. (2025, maio 24). CURSO | PARA MANTER NOSSOS SONHOS ACORDADOS. [Imagem]. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DIcUtvsvt9v/

Navasconi, P. V. P. (2018). Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIs (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Nery, M. (2023, 7 de junho). Greve dos técnicos administrativos impacta a rotina nos campi. *Universidade de Brasília*. Disponível em: https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/6586-greve-dos-tecnicos-administrativos-impacta-a-rotina-nos-campi

Nexo Jornal. (2022). Notas de cotistas e não cotistas da UFMG são menos desiguais que pontuação no Enem. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/notas-de-cotistas-e-n%c3%a3o-cotistas-da-ufmg-s%c3%a3o-menos-desiguais-que-pontua%c3%a7%c3%a3o-no-enem

Osse, C. M. C., & Costa, I. I. (2011). Saúde Mental e Qualidade de Vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(1), 115-122.

Pessanha, E. A. D. M. (2019). Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*, 10(2), 167–194.

Pierce, C. M. (1970). *Offensive Mechanisms*. In F. B. Barrington (Ed.), *The Black Seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.

Pinho, A. (2022). Queda da desigualdade racial no ensino superior perde fôlego. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022

Ratts A. Eu sou Atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial; 2006.

Santos, B. de S. (2007). A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo.

Santos, B. de S. (2009). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.

Santos, R. S., Macêdo, M. A., & Dantas, B. M. (2023). Racismo, práticas clínicas e sofrimento ético-político: Dialogando com a produção científica em psicologia. *Revista*, 16, 560–593. https://doi.org/10.31418/2177-2770.2023.v16.c.1.p560-593

Santos, S. A. dos, & Freitas, M. S. (2020). Quota system and fraud in a Brazilian federal university. *REVES - Revista Relações Sociais*, 3(3), 0001–0023. https://doi.org/10.18540/revesvl3iss3pp0001-0023

Santos, T. L. dos, Santos, S. S. dos, & Deus, M. D. de. (2023). O ensino do racismo na formação em psicologia: Uma compreensão das trajetórias percorridas por profissionais da área sobre o tema: *Una comprensión de las trayectorias recorridas por profesionales en el campo del tema*. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, *16*(Edição Especial). Recuperado de https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1585

Schucman, L. V. 2014. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume.

Silva, M. L. da (2023). Universidade e Racismo. In *Ocupar a psicanálise: Por uma clínica antirracista e decolonial* (pp. 58-67). Psilacs.

SoU_Ciência. (2021). A importância das cotas raciais e sociais no Brasil: uma reparação histórica necessária. Relatório Técnico. São Paulo: Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (Orgs).

Sousa Junior, J. G. de. (2024, 19 de novembro). *Prêmios de Direitos Humanos da UnB valorizam Educar para o Nunca Mais*. Jornal Brasil Popular. https://brasilpopular.com/premios-de-direitos-humanos-da-unb-valorizam-educar-para-o-nunca-mais-2/

Sousa, T. J. L. (2019). O genocídio de jovens negros no Brasil: A carne mais barata do mercado é a carne negra? Instituto Legislativo Brasileiro.

Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271–286

Tavares, B. (2020). A importância das ações afirmativas para cotistas negros/as como estratégia contra o adoecimento mental e suicídio. *Revista Fórum Identidades*, 31(1), 13–25. https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/14796/11123

Tavares, B. L., & Barbosa, C. S. (2024). Saúde mental de estudantes negros: Um escopo global da literatura [Health of black students: A global literature

review]. *Ciências da Saúde, Saúde Coletiva*, 28(137). https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202408041751

Universidade de Brasília. (2024, 17 junho). UnB avança na criação de UBS-Escola no Darcy Ribeiro. Ascom, Gabinete da Reitoria. https://noticias.unb.br/institucional/7389-unb-avanca-na-criacao-de-ubs-escola-no-darcy-ribeiro

Universidade de Brasília. Centro de Convivência Negra. (2025). Sobre o CCN.https://www.ccn.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=598

Vasconcelos, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of. *Ensino em Re-vista*.

Venturini, E., & Goulart, M. S. B. (2016). Universidade, solidão e saúde mental. *Interfaces Revista de Extensão da UFMG*, 4(2), 94–115.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220.

Werneck, J. (2016). Racismo institucional: uma abordagem conceitual. In Geledés – Instituto da Mulher Negra et al. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual* (p. 7–11). ONU Mulheres. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

ANEXOS

Anexo A - Parecer do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Papel das Ações Afirmativas e Políticas de Permanência Contra o Adoecimento Mental de Estudantes Negros na Universidade

Pesquisador: PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82396924.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.298.603

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como tema o papel da saúde mental nas políticas afirmativas e de permanência estudantil e objetiva conhecer os efeitos das políticas estudantis de saúde mental a partir da vivência de estudantes negras/os na Universidade de Brasília (UnB). Pretende-se identificar fatores de risco e proteção para a permanência de estudantes na universidade; conhecer quais estratégias foram desenvolvidas para lidar com o sofrimento psíquico; e avaliar as políticas de permanência estudantil voltadas para a saúde mental de estudante negras/os da UnB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que terá como base a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC. Os participantes da pesquisa serão: coordenadores/as dos programas de políticas de permanência da UnB e estudantes negras/os de graduação. Como instrumento para coleta serão utilizadas entrevistas individuais e grupo focal. Os dados coletados serão analisados a partir de abordagens qualitativas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer os efeitos da política estudantil na vivência universitária de estudantes negras/os na Universidade de Brasília (UnB).

Objetivo Secundário:

Identificar fatores de risco e proteção para a permanência de estudantes negras/os na universidade.
Conhecer quais estratégias foram desenvolvidas para lidar com o sofrimento psíquico no contexto da universidade.
Avaliar as políticas de permanência estudantil da Universidade de Brasília (UnB).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entre os riscos que podem ocorrer estão o desconforto, constrangimento e pensamentos de inadequação ou sintomas depressivos ao responder perguntas relativas a experiências de sofrimento oriundas do racismo vivido no espaço da universidade. Para atender a essa possível ocorrência, o TCLE incluirá orientação para busca de assistência em um dos serviços de saúde mental da universidade, caso as/os participantes ou a pesquisadora julguem necessário, serão disponibilizados os serviços do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília - CAEP e de Centros similares de outras instituições de ensino do país.

A participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso a pessoa e/ou a pesquisadora identifique a presença de riscos. Assim, será assegurada assistência às/aos participantes da pesquisa no que se refere a possíveis complicações ou danos que possam decorrer do envolvimento com a pesquisa. Entretanto, a relação direta entre a abordagem desses temas visando práticas educativas protetivas e a adoção de comportamentos de risco não têm sido confirmados pela literatura. De forma contrária, a criação de contingências acolhedoras nas quais se tem um contexto amoroso, de atenção, de discussão, de trocas de ideias sobre o tema no sentido de promover prevenção é uma estratégia de interseção entre as áreas setoriais de educação e saúde. A literatura sobre sofrimento psíquico e até mesmo suicídio é enfática ao mostrar que o grande fator protetivo é a qualidade do acolhimento.

Benefícios:

Este projeto pretende apontar caminhos possíveis para o fortalecimento das políticas de ingresso e permanência de estudantes negros/as na universidade tendo como foco a saúde mental.

Entre os benefícios esperados estão:

1) a comunidade ter um feedback de que está sendo acompanhada, de que a saúde mental pode influenciar variáveis tais como a sensação de acolhimento e pertencimento de estudantes cotistas. Essas variáveis têm impacto favorável sobre a evolução de saúde mental e de saúde

geral.

2) a identificação de casos mais graves na área de saúde mental, que pode favorecer imediato acolhimento e acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico.

3) a contribuição para o processo de monitoramento e avaliação das políticas de assistência estudantil voltadas para estudantes negros/as no sentido de verificarmos se as ações disponíveis visando saúde mental fazem completa cobertura às demandas identificadas, ou se necessitam de ajustes e criação de novas ações complementares

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados adequadamente pela pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2367302.pdf	04/11/2024 12:30:32		Aceito
Cronograma	Cronograma_final.docx	04/11/2024 12:30:04	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES.docx	04/11/2024 12:29:51	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTES.docx	04/11/2024 12:29:44	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

Continuação do Parecer: 7.298.603

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GRUPOFOCALatualizado.docx	23/09/2024 10:34:36	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Roteirogrupofocal_atualizado.docx	23/09/2024 10:32:28	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORESatualizado.docx	23/09/2024 10:30:37	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.docx	23/09/2024 10:30:21	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	07/08/2024 12:01:14	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEI_11539575_Termo.pdf	07/08/2024 12:00:43	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/08/2024 12:00:14	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Roteiro_estudantes.pdf	07/08/2024 11:57:14	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Roteiro_coordenadores.pdf	07/08/2024 11:56:34	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes.pdf	04/08/2024 09:11:02	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Termodeautorizacaosomevoz.pdf	04/08/2024 09:10:40	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Cartarevisaoetica.pdf	04/08/2024 09:08:53	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Curriculolattesorientadora.pdf	04/08/2024 09:08:17	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	Curriculolattespesquisadora.pdf	04/08/2024 09:08:01	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	04/08/2024 09:05:53	PAULA GABRIELA DE SOUZA PINTO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

BRASILIA, 16 de Dezembro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo B – Roteiro de Entrevista da Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP/DASU)

1. Qual é o perfil dos estudantes que mais procuram apoio psicossocial?
2. Vocês já observaram, testemunharam ou conhecem registro de sofrimento mental de estudantes negros?
3. Tem registro disso na UnB?
4. Se sim, como esses casos são recebidos e acompanhados pela instituição?
5. Há estratégias específicas para garantir que estudantes negros tenham acesso aos serviços de atenção psicossocial?
6. Existe alguma forma de monitorar as demandas psicossociais de estudantes negros e avaliar a eficácia das políticas implementadas?
7. A equipe da coordenação recebe formação sobre questões relacionadas ao racismo e suas implicações no sofrimento psíquico?
8. Existe algum programa ou iniciativa específica voltada para o enfrentamento do sofrimento psíquico relacionado ao racismo estrutural na universidade?
9. Como a coordenação trabalha para sensibilizar a comunidade acadêmica em relação às demandas psicossociais de estudantes negros?
10. Há colaboração entre a coordenação e outros setores da universidade, como coletivos estudantis ou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, no enfrentamento ao sofrimento psíquico de estudantes negros?
11. Na sua opinião, que melhorias poderiam ser feitas nas políticas de atenção psicossocial para atender melhor esses estudantes?

Anexo C - Roteiro de entrevista

Núcleo de Formação, Monitoramento e Avaliação de Ações e Projetos em Saúde (NAPS/DASU)

1. Quais são os principais projetos e ações do NAPS voltados para a saúde mental dos estudantes da universidade?
2. Existe algum programa ou iniciativa do NAPS especificamente voltado para a saúde mental de estudantes negros?
3. Vocês já observaram, testemunharam ou conhecem registro de sofrimento mental de estudantes negros?
4. Tem registro disso na UnB?
5. Se sim, como esses casos são recebidos e acompanhados pela instituição?
6. O NAPS considera as questões raciais na formulação e monitoramento de suas ações?
7. Existem dados ou indicadores que apontem para o impacto do racismo no sofrimento psíquico de estudantes negros?
8. Como o NAPS identifica e aborda demandas específicas relacionadas ao sofrimento psíquico de estudantes negros?
9. Quais critérios ou indicadores o NAPS utiliza para avaliar o impacto das ações de saúde mental voltadas para estudantes negros?
10. Há dados disponíveis sobre a eficácia das ações do NAPS em atender estudantes negros em situação de sofrimento psíquico?
11. O NAPS oferece ou promove capacitações para a comunidade acadêmica sobre questões de saúde mental relacionadas ao racismo?
12. Existe alguma parceria com especialistas ou coletivos para tratar questões específicas da saúde mental de estudantes negros?

13. O NAPS trabalha em colaboração com outros setores da universidade, como a coordenação de atenção psicossocial ou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros?
14. Há articulação entre o NAPS e estudantes ou coletivos negros para a formulação de ações voltadas à saúde mental?
15. Quais são os principais desafios enfrentados pelo NAPS na criação e execução de políticas de saúde mental para estudantes negros?
16. Na sua opinião, que melhorias poderiam ser implementadas para que o NAPS contribua mais efetivamente para a saúde mental e a permanência dos estudantes negros na universidade?

Anexo D – Roteiro de Entrevista - Centro de Convivência Negra (CCN)

1. Como vocês tem acompanhado, na prática, a trajetória dos estudantes negros dentro da UnB?
2. Na sua avaliação, como a universidade tem compreendido e tratado a questão da permanência de estudantes negros?
3. Vocês já identificaram situações ou receberam relatos de sofrimento psíquico entre estudantes negros? Que tipo de manifestações são mais recorrentes?
4. Esses casos de sofrimento psíquico relacionados ao racismo são registrados formalmente pela Coordenação? Existe algum tipo de sistematização ou acompanhamento dessas situações?
5. Quando esses casos chegam, como são acolhidos e encaminhados?
6. Como a Coordenação da Questão Negra tem pensado a pauta da saúde mental dos estudantes negros?
7. Quais são, atualmente, as principais ações e iniciativas da Coordenação da Questão Negra no enfrentamento ao racismo na universidade?
8. Considerando que a Coordenação tem como missão elaborar, coordenar e executar políticas de enfrentamento ao racismo, quais têm sido os principais desafios institucionais nesse processo?
9. Na sua percepção, a UnB compartilha, de fato, essa responsabilidade com a Coordenação, ou o enfrentamento ao racismo ainda recai apenas sobre os setores voltados à população negra?
10. Considerando a recente mudança na gestão da universidade, quais

projetos e ações têm sido pensados ou priorizados pela Coordenação neste novo contexto? Há perspectivas de fortalecimento ou mudanças nas estratégias de enfrentamento ao racismo institucional?

Anexo E – Roteiro do Grupo Focal

1. O que significa estar na Universidade para você?
2. Como tem sido sua experiência na UnB até agora?
3. Quais são os desafios de ser uma pessoa negra estudando na UnB?
4. Apesar das dificuldades, como vocês chegaram até aqui?
5. Você conhece os programas e iniciativas da UnB que apoiam a permanência de estudantes?
6. Você já foi apoiado/a por algum programa ou iniciativa da universidade? Se sim, como foi essa experiência?
7. De que maneira você percebeu os efeitos desse apoio na sua trajetória acadêmica?
8. Que ações ou melhorias você recomendaria para tornar a UnB mais acolhedora e inclusiva para estudantes negros/as?

Anexo F - Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Eu, , autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado "O Papel das Ações Afirmativas e Políticas de Permanência Contra o Adoecimento Mental de Estudantes Negros na Universidade", sob responsabilidade de **Paula Gabriela vinculado/a ao/à Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.**

Meu som de voz pode ser utilizado apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Brasília, ___ de _____de _____

Assinatura da/o participante Assinatura da pesquisadora

Anexo G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1 - Institucional

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O Papel das Ações Afirmativas e Políticas de Permanência Contra o Adoecimento Mental de Estudantes Negros na Universidade", de responsabilidade de *Paula Gabriela*, estudante de *doutorado do Programa de Psicologia Clínica e Cultura* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa analisar a permanência de estudantes negros na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para a saúde mental, a partir das experiências vividas por esses estudantes e das percepções dos atores institucionais envolvidos nos processos de acolhimento e suporte. Assim, gostaria de consultá-la/o sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la/o. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Acredita-se que sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Caso a participante ou a pesquisadora julguem necessário, serão disponibilizados os serviços do Centro de Atendimentos e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília - CAEP e de Centros similares de outras instituições de ensino do país. A participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso a pessoa e/ou a pesquisadora identifique a presença de riscos. Assim, será assegurada assistência às participantes da pesquisa no que se

refere a possíveis complicações ou danos que possam decorrer do envolvimento com a pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a entrada e permanência de estudantes negros/as na universidade considerando a saúde mental.
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *(61) 983449734* ou pelo e-mail *paulagabriela.psi@gmail.com*

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de envio *do relatório de pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.
Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da/do participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____de _____

Anexo H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2 – Estudantes

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O Papel das Ações Afirmativas e Políticas de Permanência Contra o Adoecimento Mental de Estudantes Negros na Universidade", de responsabilidade de *Paula Gabriela*, estudante de *doutorado do Programa de Psicologia Clínica e Cultura* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *analisar a permanência de estudantes negros na Universidade de Brasília (UnB) e suas implicações para a saúde mental, a partir das experiências vividas por esses estudantes e das percepções dos atores institucionais envolvidos nos processos de acolhimento e suporte.*ssim, gostaria de consultá-la/o sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la/o. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Acredita-se que sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Caso a participante ou a pesquisadora julguem necessário, serão disponibilizados os serviços do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília - CAEP e de Centros similares de outras instituições de ensino do país. A participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso a pessoa e/ou a pesquisadora identifique a presença de riscos.

Assim, será assegurada assistência às participantes da pesquisa no que se refere a possíveis complicações ou danos que possam decorrer do envolvimento com a pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a entrada e permanência de estudantes negros/as na universidade considerando a saúde mental.
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *(61) 983449734* ou pelo e-mail *paulagabriela.psi@gmail.com.*

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de envio *do relatório de pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.
Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da/do participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____de _____

SONHOS DESPERTOS

Sonhos Despertos é uma exposição que foi surgindo no percurso final da escrita da tese. Mais do que a produção de um trabalho acadêmico destinado a poucos leitores, o que me moveu até aqui foi um compromisso ético e afetivo com os estudantes que, com generosidade, compartilharam suas histórias e experiências. A exposição nasce como um gesto de agradecimento, como escuta devolvida e como ampliação dos sentidos que esses relatos provocaram, não apenas em mim, mas na própria comunidade que precisa e merece acessá-los.

Inspirada por cosmologias afro-brasileiras e afro-diaspóricas, parto do entendimento de que, em muitas dessas tradições, não há separação entre sonho e realidade. O sonho orienta, sustenta, realiza. Em contextos marcados pela brutalidade do racismo que interrompe vidas negras diariamente, sonhar é também resistir. É pulsar, é imaginar futuros, é afirmar que a vida negra importa e merece plenitude.

Sonhos Despertos surgiu como um respiro no meio da escrita da tese, quando a rigidez da linguagem acadêmica já não dava conta do que precisava ser dito. Enquanto escrevia sobre a presença de estudantes negras e negros na universidade, me permiti imaginar como seria vivê-la de forma plena, com dignidade, com pertencimento. Um gesto de ousadia? Talvez. Um delírio lúcido entre a vigília e o sonho, que, por insistência e desejo, tomou forma.

Este projeto foi acolhido pela Diretoria de Difusão Cultural da UnB e será exibido na terceira semana de agosto em um acervo exclusivo. A exposição é composta por sete cenas, sete fragmentos de um sonho acordado que desenham uma universidade com cor, com memória, com cuidado, com pertencimento.

No processo de criação, realizamos uma oficina de capelo, em que cada participante pôde confeccionar seu próprio capelo com tecidos africanos, búzios, pente garfo. Esses capelos, marcados por história e identidade, foram usados em um ensaio fotográfico e fazem parte da instalação. As imagens foram registradas no Centro de Convivência Negra (CCN) da UnB e deram origem a um material audiovisual que também integra a exposição. Nesse vídeo, os rostos, os gestos e os afetos dos estudantes se entrelaçam ao poema que ecoa as vozes de quem sonha acordado.

O ensaio fotográfico também aconteceu no Centro de Convivência Negra (CCN). Ali, junto com estudantes que partilham desse sonho, realizamos um exercício de reimaginar a universidade: repensamos a sala de aula, os livros, os professores, as atividades. Fomos buscando outros modos de ensinar e aprender, trazendo para o centro os saberes ancestrais, os ensinamentos dos mais velhos, a força da oralidade, a importância do coletivo. Sonhar, nesse contexto, foi também uma forma de ressignificar a nossa presença na universidade.

Este é o sonho de uma universidade preta.
Este é o meu sonho desperto.

Paula Gabriela

Sonhos Despertos

Paula Gabriela

Sonhei acordada enquanto escrevia.
Vi uma sala cheia de estudantes negros, pretos, marrons, com seus cabelos crespos, dreads e tranças,
suas vozes potentes, seus olhos firmes.
A sala era outra.
Tinha cor, tinha ritmo, tinha memória.
Ainda acordada, pensei:
isso não é uma sala... é um quilombo.

Decidi não parar.
Quis sonhar mais.
Me imaginei andando pelo corredor.
Meu destino seria a biblioteca.
No caminho, jovens negros
conversando, transitando, existindo.
O corredor era cheio de vida
E ao passar, todos sorriam.

Ao chegar na biblioteca,
levei um susto da minha própria imaginação,
e dei risada alta.
Nas prateleiras, eu via os nomes, as capas, todos os livros escritos por pessoas negras.
A biblioteca dos meus sonhos.

Me vi criança,
com os livros que nunca tive,
capas cheias de meninas
de cabelos crespos
todas parecidas comigo.

Foi aí que pensei:
vou imaginar tudo, vou sonhar grande.
Vi uma fila, não de uma, mas de gerações inteiras
pessoas vestidas de beca, capelos perfeitos encaixados na cabeça,
diplomas firmes nas mãos.
Não era só o primeiro da família;
eram famílias inteiras acessando a educação.

Me senti boba
parecia uma utopia:
a universidade inteira
cheia de pretinhos e pretinhas.
Pensei em parar de sonhar,
mas não conseguia.
Queria imaginar cada parte,
cada detalhe dessa utopia.

Achando graça da minha própria fantasia,
pensei:
Quantos sonhos cabem em mim?
E respondi para mim mesma:
O sonho de uma universidade inteira.



Ensaio "Sonhos Despertos", por Paula Gabriela, com foto por Iza Palhano e Lucas Rodrigues, 2025.

“cada sonho preto é um quilombo”

Tatiane Nascimento