

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412504>

Racialidade, trajetórias e subjetividade: Retratos sociológicos na pós-graduação

 Alexandro do Nascimento Santos¹

¹ Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; alexsandrosantos1980@gmail.com

Como citar este artigo

Santos, A. do N. (2026). Racialidade, trajetórias e subjetividade: Retratos sociológicos na pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12504.
<https://doi.org/10.1590/1980531412504>

Racialidade, trajetórias e subjetividade: Retratos sociológicos na pós-graduação

Resumo

O artigo investiga como a racialidade estrutura a experiência de estudantes negros na pós-graduação em Educação, examinando a tensão entre mérito e pertencimento. Adota-se o retrato sociológico, com três participantes selecionados a partir de levantamento anterior e entrevistas narrativas realizadas em 2022-2023. Os resultados mostram três modos de habitar o campo acadêmico – hiperadaptação, docilidade e ruptura –, todos atravessados por violência simbólica, sofrimento ético-político e inclusão condicional. Conclui-se que a meritocracia funciona como ficção reguladora que mascara hierarquias raciais e que democratizar a pós-graduação exige deslocamentos epistemológicos, éticos e institucionais.

PÓS-GRADUAÇÃO • RACIALIDADE • RACISMO INSTITUCIONAL • RETRATO SOCIOLÓGICO

Racality, trajectories, and subjectivity: Sociological portraits in graduate education

Abstract

This article investigates how racality shapes the experiences of Black students in graduate programs in Education, examining the tension between merit and belonging. The study adopts the sociological portrait approach, involving three participants selected from a previous survey and narrative interviews conducted between 2022 and 2023. The findings reveal three distinct ways of inhabiting the academic field – hyperadaptation, docility, and rupture –, all shaped by symbolic violence, ethical-political suffering, and conditional inclusion. The study concludes that meritocracy operates as a regulatory fiction that obscures racial hierarchies and that democratizing graduate education requires epistemological, ethical, and institutional shifts.

POSTGRADUATE • RACIALITY • INSTITUTIONAL RACISM • SOCIOLOGICAL PORTRAIT

Racialidad, trayectorias y subjetividad: Retratos sociológicos en el posgrado

Resumen

El artículo investiga cómo la racialidad estructura la experiencia de estudiantes negros en el posgrado en Educación, examinando la tensión entre mérito y pertenencia. Se adopta el enfoque del retrato sociológico, con tres participantes seleccionados a partir de un relevamiento previo y entrevistas narrativas realizadas entre 2022 y 2023. Los resultados muestran tres modos de habitar el campo académico: hiperadaptación, docilidad y ruptura; todos ellos atravesados por la violencia simbólica, el sufrimiento ético-político y la inclusión condicional. Se concluye que la meritocracia funciona como una ficción reguladora que enmascara las jerarquías raciales, y que democratizar el posgrado exige desplazamientos epistemológicos, éticos e institucionales.

POSGRADO • RACIALIDAD • RACISMO INSTITUCIONAL • RETRATO SOCIOLÓGICO

Racialité, parcours et subjectivité : Portraits sociologiques dans le post-grade

Résumé

Cet article examine la manière dont la racialité structure l'expérience des étudiant·es noir·es inscrit·es aux programmes de post-grade en sciences de l'Éducation. À cette fin, il analyse la tension entre mérite et sentiment d'appartenance. L'approche méthodologique repose sur l'élaboration de portraits sociologiques de trois participant·es sélectionné·es à partir d'une enquête et d'entretiens narratifs menés entre 2022 et 2023. Les résultats mettent en évidence trois manières d'habiter l'espace universitaire : l'hyperadaptation, la docilité et la rupture. Toutes sont traversées par la violence symbolique, la souffrance éthico-politique et l'inclusion conditionnelle. L'étude conclut que la méritocratie fonctionne comme une fiction régulatrice qui masque les hiérarchies raciales et que la démocratisation des deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur exige des transformations épistémologiques, éthiques et institutionnelles.

POST-GRADE • RACIALITÉ • RACISME INSTITUTIONNEL • PORTRAIT SOCIOLOGIQUE

Recebido em: 20 NOVEMBRO 2025 | Aprovado para publicação em: 20 MARÇO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

Em 11 de maio de 2016, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, assinou a Portaria Normativa n. 13, que dispunha sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação. No primeiro artigo da referida norma, o governo federal estabelecia o prazo de noventa dias para que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem “propostas sobre a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (Portaria Normativa n. 13, 2016).

Na manhã seguinte, o plenário do Senado Federal aprovou a abertura do processo de *impeachment* contra a presidenta, Dilma Rousseff, afastando-a do cargo por 180 dias. O país assistia, assim, à simultaneidade simbólica entre um gesto de ampliação democrática – a institucionalização de ações afirmativas – e um gesto de ruptura política que desmontaria parte significativa das políticas públicas de inclusão social.

Mesmo sem revogação expressa, a Portaria Normativa n. 13 (2016) foi silenciada durante o mandato de Michel Temer. Retomando a clássica formulação de Dye (2013, p. 2, tradução própria), segundo a qual “política pública é tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”, a inação do Ministério da Educação naquele período deve ser compreendida como uma escolha política deliberada, que expressava uma visão restritiva sobre a democratização da pós-graduação e sobre qual lugar estaria, nela, reservado aos grupos sociais vulnerabilizados.

O desmonte se efetivaria quatro anos depois. Em 16 de junho de 2020, o ministro Abraham Weintraub assinou a Portaria n. 545, que revogava a normativa anterior. O ato, breve e lacônico, marcou simbolicamente o afastamento do Estado da agenda de democratização da pós-graduação. O tema voltaria à cena apenas no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando a reforma da Lei de Cotas resultou na promulgação da Lei n. 14.723 (2023), que incluiu o artigo 7º-B:

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Mesmo que se possa argumentar que a inação do governo Temer ou o desmonte da norma de 2016 pelo governo de Jair Bolsonaro tenham operado como desincentivos à adoção de ações afirmativas na pós-graduação, é forçoso reconhecer que: a) a construção política e social em torno das ações afirmativas na graduação que permitiu a promulgação da Lei n. 12.711 (2012) não foi suficiente para produzir o mesmo consenso em torno de ações afirmativas na pós-graduação, e o tema foi deixado de lado; e b) ao longo desses treze anos de ações afirmativas normatizadas em lei, o movimento observado nos programas de pós-graduação foi ambíguo e heterogêneo, tanto quando se analisam as normas produzidas nas diferentes instituições de ensino superior como quando se analisam os regulamentos de programas de pós-graduação dentro de uma mesma instituição.

Tal cenário nos impõe uma questão: por qual razão a reconhecida efetividade e a consagração pública das ações afirmativas nos cursos de graduação não foram suficientes para consolidar o mesmo consenso na pós-graduação *stricto sensu*? O que há de específico nesse espaço institucional que sustenta tamanha resistência à inclusão? Quais são os efeitos dessa arquitetura normativa, simbólica e epistemológica sobre as trajetórias acadêmicas e subjetivas de estudantes negros e negras?

É nessa moldura epistemológica que se inscreve este artigo, cujo objetivo é compreender a experiência social de três estudantes negros matriculados em cursos de doutorado de programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas paulistas, analisando os processos de significação (inter)subjetiva que emergem de suas vivências e os impactos dessas experiências em suas trajetórias de vida.

O exame dessas narrativas exige, contudo, compreender a pós-graduação como campo social específico, dotado de regras próprias de pertencimento, distinção e poder simbólico. Também exige uma metodologia de investigação que recuse tanto a hipótese de que as estruturas sociais determinam, sem qualquer respiro, as experiências e a agência das pessoas (ou seja, que os agentes são assujeitados em absoluto pelas instituições) quanto a hipótese de que os agentes se movimentam livremente nelas, sem qualquer constrangimento. É preciso que se mobilize uma teoria de agência específica que permita visualizar como se entrelaçam estrutura e agência, condicionantes estruturais e escolhas subjetivas. Por isso, elegemos, como metodologia para essa investigação, o retrato sociológico.

Importa assinalar que a utilização predominante da expressão “agente” ou “agente social” neste artigo visa a ancorar o empreendimento investigativo a partir da epistemologia bourdieusiana, que rejeita o conceito de “sujeito”, tendo em vista que tal expressão pode denotar, na tradição filosófica, um indivíduo dotado de consciência plena, intencionalidade transparente e capacidade racional de autodeterminação. Quando, em algum momento, for utilizada a palavra “sujeito” neste texto, será para manter a coerência epistemológica com outros autores de referência para a análise.

O retrato sociológico, tal como desenvolvido na tradição bourdieusiana, não se reduz à descrição biográfica. Trata-se de um exercício de reconstrução das condições sociais e simbólicas que conformam as trajetórias dos agentes sociais, compreendendo suas práticas e disposições à luz das estruturas de poder que as atravessam. Ao situar o agente em relação ao campo social que o constitui e que ele, por sua vez, tensiona, o retrato sociológico permite apreender as contradições, as fraturas e as resistências que se manifestam nas experiências concretas.

Nessa perspectiva, compreender a experiência de estudantes negros na pós-graduação significa descrever os modos pelos quais o racismo estrutural, o classismo e o elitismo acadêmico se atualizam nas microdinâmicas institucionais do campo científico e nas trajetórias singulares desses agentes sociais. A escolha dessa metodologia também permite um duplo movimento: revelar o sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) produzido pela negação simbólica e material da existência negra, e evidenciar as estratégias de resistência, invenção e agência que se constroem nas bordas da instituição.

Este artigo se organiza em três movimentos. No primeiro, discutimos brevemente a pós-graduação como campo social e simbólico e as manifestações do contrato racial de dominação, do dispositivo da racialidade e do epistemicídio nesse ambiente, tomando-os como chaves para compreender as regras, os capitais e as hierarquias que estruturam um território inóspito para os estudantes negros. Abordamos, ainda, como a atuação desses agentes se manifesta nos subterrâneos da própria pós-graduação, explorando suas fissuras e contradições, mas sempre à custa de muito sofrimento ético-político. No segundo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e a construção dos retratos sociológicos, explicitando as escolhas analíticas que orientaram a investigação. Na sequência, desenvolvemos os três retratos sociológicos de doutorandos negros, articulando suas narrativas pessoais às condições objetivas e simbólicas do campo, de modo a iluminar as formas de sofrimento, agência e reinvenção que emergem na travessia pela pós-graduação. Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

Desenvolvimento

Fundamentos teóricos

Compreender os contornos específicos da experiência social de pessoas negras na pós-graduação exige que se reconheça, de partida, que esse espaço é, antes de tudo, uma ambiência singular de um campo social específico (o campo intelectual acadêmico), organizado a partir de regras próprias de pertencimento, disputa, hierarquia, distinção e consagração simbólica, no qual se realizam a produção, reprodução, conversão e distribuição de capital intelectual, político e social (Bourdieu, 1974). Como fruto dessa dinâmica, são estabelecidas as posições possíveis ou impossíveis para cada agente, em função do volume acumulado e das estratégias de mobilização e utilização dessas diferentes modalidades de capital.

Também se impõe o reconhecimento de que tais regras, embora intencionem operar de modo relativamente autônomo, guiado apenas pela competição meritocrática em torno da qualidade e da legitimidade da produção científica e afastando-se quaisquer outros regimes de hierarquia, seleção ou afirmação da autoridade, não são capazes de neutralizar de modo absoluto a inscrição ou a contaminação de estruturas sociais de dominação organizadoras das relações sociais mais amplas e fundadoras das próprias instituições de ensino superior, como é o caso do contrato racial de dominação.

Por contrato racial de dominação, Mills (1997) designa a ordem sociopolítica e epistêmica que estrutura a modernidade ocidental, fundada sobre a racialização da humanidade e a naturalização da supremacia branca como princípio organizador da vida social. Trata-se de um pacto não escrito, mas profundamente operativo, que define quem é reconhecido como sujeito titular do pacto original fundador das sociedades e, portanto, pode exercer a plenitude dos direitos que ele estabeleceu e quem será inscrito nesse contrato apenas em regime condicional, dentro de certas restrições e cumprindo certas funções. É a posição ambígua (ou condicional) dentro do contrato racial de dominação que sustenta o regime de incompletude da humanidade e da cidadania das pessoas não brancas e que garante alguma segurança hegemônica, a partir da borda segura que mantém a branquitude em territórios de privilégio.

No contexto brasileiro, como assinala Sueli Carneiro (2005), esse contrato se manifesta por meio do dispositivo da racialidade: um regime de poder-saber que opera simultaneamente na materialidade das relações sociais e na produção de epistemologias hegemônicas. O dispositivo da racialidade assegura uma fronteira específica entre o ser (a branquitude) e o não ser e, a partir dessa fronteira radical, define o lugar do negro na estrutura social e cognitiva, mantendo-o sob a dupla condição de corpo subalternizado e de ausência simbólica e epistêmica, numa permanente ameaça de reduzi-lo à condição de vida nua (Agamben, 2002).

Não há relação social na qual esse dispositivo esteja ausente, e ele inscreve seus efeitos em todas as instituições sociais, inclusive na universidade. Assim, o campo acadêmico, que se narra como um espaço cujo princípio de justiça organizador é o princípio meritocrático (supostamente livre de outros regimes de hierarquia), é, na verdade, atravessado por estruturas racializadas de legitimidade e pertencimento. O mérito, nessa perspectiva, é, ao menos em parte, uma ficção. E essa ficção oculta, entre outras coisas, um marcador racializado de valor. O que se reconhece como “excelência científica” é, muitas vezes, o que corresponde à gramática epistêmica da branquitude (Carneiro, 2005). A pós-graduação torna-se, portanto, um espaço em que, incontáveis vezes, o ideal de universalidade se confunde com o privilégio racial, e em que a violência simbólica se exerce por meio da linguagem, das regras, dos critérios e dos rituais institucionais.

A branquitude, nesse contexto, opera como medida invisível de racionalidade, objetividade e excelência, convertendo-se em norma de pertencimento e em condição tácita de reconhecimento. Como lembra Sara Ahmed (2012, p. 33), as instituições carregam a forma dos corpos que nelas habitam, o que significa dizer que as universidades foram moldadas por e para corpos brancos e que os corpos negros, quando nelas ingressam, são percebidos como desajustes, como interrupções do fluxo “natural” da instituição.

Todavia compreender a pós-graduação apenas como estrutura reprodutora de desigualdades seria negar sua dimensão processual e habitada. As instituições não são blocos monolíticos; são, como propõe o institucionalismo habitado (Hallett & Ventresca, 2006; Lawrence et al., 2011), arenas de disputa simbólica, nas quais as regras são continuamente reinterpretadas, tensionadas e negociadas por atores concretos. Essa perspectiva rejeita tanto o determinismo estrutural quanto a ilusão liberal de agência irrestrita, reconhecendo que os agentes atuam em meio a constrangimentos, mas também são capazes de reconfigurar práticas e significados. As instituições, assim, funcionam simultaneamente como estruturas de restrição e caixas de ferramentas simbólicas nas quais os indivíduos encontram tanto os limites quanto os instrumentos para agir.

No interior da universidade, esse jogo se manifesta nas micropolíticas do cotidiano – nas salas de aula, nas bancas, nas orientações, nas avaliações, nos corredores –, nas quais se confrontam modos distintos de habitar a instituição. A presença negra na pós-graduação desestabiliza os códigos tácitos do campo acadêmico, expondo a sua racialidade estrutural e forçando a instituição a se olhar. É nesse ponto que a teoria social precisa reconhecer que o “habitar” é também um gesto político. Os estudantes negros e negras não apenas ocupam o espaço: redefinem o seu significado, ao mesmo tempo que lutam por reconhecimento e sobrevivência simbólica.

Moten e Harney (2013) nos provocam a pensar que esse gesto político de habitação táctica se dá naquilo que denominaram *undercommons*, espaços sociais e intelectuais subterrâneos onde práticas de resistência, fuga e solidariedade política, ética e estética emergem nas frestas, mas também fora das (e contra as) regras e instrumentos normatizadores e normalizadores das instituições acadêmicas.

Habitar o *undercommons* é mover-se nas porosidades da instituição, como quem vive entre os escombros de uma estrutura que não o desejava, mas que também não consegue expulsá-lo completamente. É uma presença estrangeira e indesejada, que tensiona a normalidade branca do espaço acadêmico e, paradoxalmente, encontra abrigo justamente naquilo que a instituição não consegue controlar. Nesse subterrâneo simbólico, corpos e saberes racializados inventam outros modos de respirar, pensar e existir – modos que não pedem autorização, mas que se sustentam na partilha, na solidariedade e na criação coletiva.

É importante reconhecer que essa ocupação táctica da universidade é marcada por um profundo sofrimento ético-político (Sawaia, 1999). Este surge quando o sujeito se encontra diante de uma condição de exclusão, de deslegitimação ou de invisibilidade social, apesar de estar incluído formalmente ou fisicamente no espaço institucional; é o padecer que não se reduz à dor individual ou ao transtorno psicológico, mas que expressa a tensão entre o reconhecimento negado e a violência simbólica da norma dominante (Sawaia, 1999). É o tipo de dor que acompanha a presença indesejada e marca a experiência social daqueles que habitam a universidade entre os escombros e que vivem simultaneamente dentro e fora, produzindo saber de acordo com suas regras e rituais, mas lembrados constantemente pela instituição de que sua inclusão é condicional.

Dessa maneira, o campo acadêmico pode ser compreendido como um território paradoxal: simultaneamente espaço de violência e de insurgência; de disciplinamento e de emancipação; de exclusão e de invenção. Essa ambivalência conforma a experiência social e a internalização subjetiva do lugar de pesquisador/a e produz efeitos sobre o passado vivido na escolarização (reposicionando-o em termos simbólicos) e sobre as trajetórias futuras possíveis ou impossíveis desses agentes.

O retrato sociológico como método

A adoção do retrato sociológico como método de investigação, nesta pesquisa, é fruto de uma decisão que é, ao mesmo tempo, epistemológica, ética e política. Inspirado na tradição da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, o retrato sociológico constitui-se como um gesto de conhecimento que busca restituir inteligibilidade à experiência singular sem descolá-la de suas determinações sociais. Ele parte do princípio de que o social se encarna nas biografias, e que compreender uma vida significa compreender o modo como as estruturas sociais (de classe, raça, gênero e campo) são incorporadas, traduzidas e negociadas pelos agentes.

Em *A miséria do mundo* (Bourdieu, 1993), o retrato aparece como uma forma de “sociologia pública”, um trabalho de escuta e restituição simbólica que dá visibilidade às dores e resistências ocultas sob a aparência de normalidade. Para Bourdieu (1993, 1996), a biografia isolada é uma ilusão que só pode ser compreendida em relação ao campo em que se produz e às disposições (*habitus*) que orientam as práticas do agente social. Assim, o retrato sociológico é uma biografia relacional: um esforço de compreender como um indivíduo se faz e se refaz no entrelaçamento entre destino social e agência, entre constrangimento e criação.

Bernard Lahire (2002, 2017) expande esse horizonte ao propor uma sociologia dos indivíduos plurais. Para ele, o retrato é uma forma de “microsociologia incorporada”, capaz de revelar como cada pessoa é atravessada por múltiplas socializações (familiares, escolares, de gênero, de raça, profissionais), muitas vezes contraditórias entre si. O indivíduo torna-se, portanto, o ponto de condensação de uma pluralidade de mundos, um lugar onde as estruturas sociais se entrecruzam e produzem tensões, deslocamentos e resistências.

Nesse sentido, o retrato sociológico é também uma epistemologia da complexidade do agente social, pois recusa a homogeneização e reconhece a fragmentação constitutiva da vida social contemporânea.

Mas, mais do que um procedimento metodológico, o retrato é um ato ético de escuta e reconhecimento. Como sustenta Bader Sawaia (1999), compreender o sujeito é compreender também o sofrimento ético-político que atravessa sua experiência (sofrimento que não é individual, mas expressão de contradições sociais e morais mais amplas). A escuta sociológica funciona, no retrato, como um gesto de reconhecimento: ela devolve à fala do outro sua dignidade cognitiva e simbólica, rompendo com a lógica que reduz agentes subalternizados a “casos” ou “dados”. Nesse sentido, o retrato sociológico é uma prática de “razão sensível”: uma sociologia que pensa na inscrição subjetiva de toda a existência humana, mas sem abdicar da compreensão de que tal inscrição se dá na mediação com as estruturas objetivas da realidade.

Essa dimensão ética encontra ressonância no pensamento de Sueli Carneiro (2005), para quem o racismo é também uma forma de epistemicídio, isto é, a negação sistemática da legitimidade dos sujeitos negros como produtores de conhecimento. Ao assumir o retrato sociológico como método, este estudo busca tensionar esse dispositivo, reconhecendo nos estudantes negros da pós-graduação sujeitos de saber, e não apenas objetos de investigação. Trata-se, portanto, de uma

escolha metodológica antirracista e descolonizadora, que se opõe à gramática epistêmica da branquitude e propõe outra forma de conhecer: situada, dialógica e solidária.

Com base nesses fundamentos, o presente estudo construiu três retratos sociológicos de estudantes negros que frequentavam programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas do estado de São Paulo. Esses agentes sociais foram identificados a partir de uma pesquisa anterior, realizada em 2021, na qual foi aplicado um *survey* a 86 estudantes autodeclarados negros matriculados em programas de mestrado e doutorado da área de Educação.

No início de 2022, os 86 estudantes que participaram da primeira pesquisa foram contatados, por *e-mail*, e convidados a participar de uma segunda pesquisa. No convite, explicitou-se que a metodologia da investigação seria o retrato sociológico, com um texto explicativo dos principais elementos. Sete estudantes manifestaram interesse, mas três deles já haviam concluído o curso de mestrado ou doutorado, estando desvinculados de programas de pós-graduação. Um quarto agente social iniciou o trabalho de investigação, mas, por razões de natureza pessoal, desistiu antes da conclusão das atividades. A etapa final da pesquisa contou, portanto, com três participantes, aos quais foram atribuídos nomes fictícios: Luiza, Lélia e Abdias.

A etapa qualitativa consistiu em entrevistas narrativas aprofundadas, realizadas em encontros presenciais nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2022 e em sessões virtuais, mediadas por uma plataforma de teleconferências, realizadas nos meses de maio e junho de 2023. Com Luiza e Lélia, foram realizados quatro encontros presenciais e uma sessão virtual, e, com Abdias, foram realizados três encontros presenciais e uma sessão virtual. Os encontros presenciais tiveram duração média de 2h16min, enquanto as sessões virtuais tiveram duração aproximada de 1h cada.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado, que partia da trajetória educacional e se ampliava para temas como pertencimento, racismo institucional, relações com orientadores, experiências de reconhecimento e resistência. Mais do que coletar informações, a entrevista foi concebida como encontro dialógico, um espaço de construção compartilhada de sentido. Nesse processo, o pesquisador atuou como intérprete participante, consciente de sua posição social e de seus afetos, conforme exige o princípio da reflexividade bourdieusiana.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, respeitando as expressões linguísticas e pausas dos participantes, de modo a preservar o ritmo e o tom de suas falas. Posteriormente, iniciou-se a etapa de análise relacional, na qual as narrativas individuais foram lidas à luz das categorias sociológicas de campo, *habitus*, capital cultural e estratégias de legitimação. Essa análise não buscou enquadrar as falas em modelos teóricos prévios, mas reconstruir, com os agentes sociais, os sentidos que dão à própria experiência, identificando tensões entre expectativas institucionais e pertencimentos racializados.

O texto final de cada retrato resultou de um processo de escrita interpretativa, no qual fragmentos narrativos são entrelaçados com comentários analíticos e contextos sociológicos. Cada retrato funciona como um “espaço de escuta restitutiva”, em que a singularidade da trajetória é compreendida em seu entrelaçamento com as estruturas que a produzem. Seguindo Lahire (2002), buscou-se evitar a “psicologização” das experiências, enfatizando que as contradições individuais são expressões de contradições sociais incorporadas.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi conduzida segundo os princípios da escuta responsável e da coautoria simbólica. Antes das entrevistas, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, após a redação dos retratos, foi realizada uma devolutiva interpretativa: cada agente social pôde ler e comentar o texto referente à sua trajetória, decidindo se

desejava manter, alterar ou retirar trechos. Esse procedimento reforça o caráter dialógico e ético-político do retrato sociológico, que reconhece o outro como colaborador e não como fonte de dados.

Em termos epistemológicos, o retrato sociológico reafirma a ideia de que conhecer é um ato de implicação. A voz do pesquisador e a voz dos agentes sociais entrecruzam-se num movimento de interpretação mútua, aquilo que Martins (2008) chama de “compreensão compartilhada do social”. Ao adotar esse método, busca-se não apenas interpretar trajetórias individuais, mas interrogar a própria estrutura universitária que as condiciona: um campo que se pretende meritocrático, mas que ainda é atravessado por desigualdades racializadas de legitimidade e pertencimento.

Resultados e análises

O retrato sociológico de Luiza

Luiza tem 44 anos e é professora de educação infantil na rede pública municipal de São Paulo. A trajetória que ela narra não é a de uma ascensão linear, mas a de uma vida em tensão permanente com o lugar social que lhe foi designado. Desde a infância, aprendeu a mover-se a partir da percepção de que precisava ser excelente para ser aceita e, ainda assim, jamais seria vista como pertencente por inteiro. A vida de Luiza é a materialização do que Fanon (1952) chamaria de consciência dupla: o olhar sobre si mediado pelo olhar branco, o esforço de habitar uma norma que a exclui.

Luiza nasceu na borda da pobreza urbana. O pai, segurança de supermercado, morreu quando ela tinha 3 anos. A mãe, então com 18, tornou-se empacotadora e chefe de família. Viviam “*nos fundos do mercado*”, num cômodo onde “*o banheiro era do supermercado e o chuveiro só veio quando fiz 8 anos*”. Essa precariedade material foi o solo em que se formaram suas primeiras disposições duráveis: economia de gestos, disciplina, sobriedade afetiva e autocontrole, o que Lahire (2002) chamaria de “*habitus da necessidade*” – disposições que emergem da urgência e se tornam moralidade.

Mas a experiência escolar introduziu uma inflexão. Apesar de não ter frequentado a pré-escola, na 1ª série do ensino fundamental Luiza foi acolhida por sua professora, Lúcia, mulher negra e carinhosa, de quem Luiza ainda copia as tranças. Nela, Luiza encontrou o primeiro espelho positivo de si. “*Eu queria ser ela. Eu pedia pra minha mãe trocar meu nome, pra me chamar de Lúcia. Ela ficava brava.*” Essa identificação foi o ponto inaugural de uma socialização contraditória: de um lado, Luiza experimentava a escola como espaço de distinção e reconhecimento (Bourdieu, 1974); de outro, tratava-se do lugar onde o dispositivo da racialidade se manifestava, traduzindo a diferença racial em falta simbólica.

Luiza aprendeu que ser boa aluna era uma forma de existir. “*Eu sabia que, se tirasse nota boa, ninguém mexia comigo.*” Esse é o início de uma ética de alta *performance*, em que o êxito é percebido como defesa diante do risco de exclusão. A partir dessa construção subjetiva, a disposição ao desempenho se transforma em modo de habitar o mundo: uma forma de sobrecompensação da inferiorização racial, que Sueli Carneiro (2005) apresenta como uma das táticas para lidar com os efeitos do dispositivo da racialidade.

No entanto essa estratégia tem custo subjetivo. A autopercepção de Luiza passa a depender do reconhecimento institucional. E essa condição produz um tipo de sofrimento ético-político vivenciado por quem precisa ser excelente para ser minimamente aceito; uma dor que nasce da incongruência entre a promessa de igualdade e a experiência cotidiana da deslegitimação.

A adolescência e o início da vida adulta ampliaram o espaço dessa tensão. Ao ingressar numa das unidades do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), Luiza

rompeu simbolicamente o ciclo de exclusão familiar. A bolsa mensal, no valor de um salário mínimo, mudou o cotidiano: *“a gente comprou coisas básicas do tipo: um sofá, cama para todo mundo, um micro-ondas... e construímos um quarto a mais na casa”*. Entretanto essas conquistas não alteraram a gramática moral de sua socialização: estudar muito, falar pouco, não errar. A distinção escolar transforma-se em distinção moral.

A entrada no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo marca, mais uma vez, o encontro com a ambivalência do reconhecimento acadêmico e com a porta entreaberta que a escolarização sempre apresentou a Luiza. Ela descreve o *campus* como *“um outro país”* – cheio de possibilidades, mas, ao mesmo tempo, com uma distância cortante de quem ela era:

... mesmo quem se dizia pobre, não sabia o que era ser pobre como eu era... e mulheres de pele retinta, como eu, eram raríssimas. Não estou dizendo que a Pedagogia tinha gente rica... não é isso... à noite, tinha muita gente que morava na periferia e sofria muito... mas não como eu. Eu não achava que tinha iguais, ali. (Luiza).

Conheceu seu namorado no mesmo ano em que ingressou na faculdade. Mais velho e controlador, dizia que a estava protegendo, mas, na prática, interditava a continuidade de seu projeto intelectual. Colocava dúvidas e minava sua já pequena autoconfiança. Dificultava as coisas, também, fazendo uma espécie de chantagem emocional. Ao abandonar o curso, Luiza internalizou esses argumentos:

Achei que não era pra mim. Que eu devia me concentrar no meu trabalho e que devia valorizar o meu relacionamento. Também acreditei que eu não era tão inteligente para estar ali... porque não conseguia entregar os trabalhos todos e estudar tudo o que precisava. (Luiza).

Essa frase sinaliza um movimento de internalização das regras sociológicas de hierarquização do campo acadêmico, a partir de uma produção subjetiva da subalternização. Nesse movimento, as fronteiras sociopolíticas da universidade se reproduzem como crenças íntimas, nas quais o fracasso ou o sucesso na integração acadêmica são percebidos como resultados individuais do agente. O *habitus*, para Bourdieu, é esse senso prático do (im)possível: o limite incorporado que faz o agente social se autoexcluir de espaços de que foi simbolicamente excluído. Algum tempo depois, Luiza concluiu o curso de Pedagogia numa universidade privada, próxima à sua residência.

O casamento e a maternidade reforçaram a lógica da autoanulação. *“Dos 23 aos 36 anos, não lembro quase nada.”* Esse vazio narrativo é a marca de uma vida reduzida à funcionalidade – aquilo que Giorgio Agamben (2002) chamaria de vida nua. Nesse recorte, a mulher negra trabalhadora, sobrecarregada e esquecida de si, parece encarnar a forma mais ordinária da violência simbólica: existir sem tempo, sem testemunho, sem voz.

A separação, narrada como uma resposta à descoberta de uma traição e de uma segunda família do então companheiro, aos 38 anos, foi também uma ruptura ontológica. *“Foi quando parei de ter medo”*. A fala é breve, mas contém o gesto de refundação da subjetividade. Na separação, decidiu mudar-se de cidade e aceitar o cargo de vice-diretora da escola em que trabalhava. Luiza afirma: *“eu precisava provar que eu ainda tinha valor, que eu ainda era capaz de fazer as coisas”*.

Dois anos depois, o ingresso no mestrado marcou a reabertura da promessa interrompida da juventude. O grupo de pesquisa que a acolheu tem foco em desigualdades educacionais. *“Era a primeira vez que eu podia falar da minha história e isso ter valor científico”*, diz. A orientadora, mulher branca, é lembrada como figura de cuidado: *“Ela acreditava em mim mais do que eu mesma”*.

Luiza associa essa experiência à professora Lúcia (duas mulheres que lhe autorizaram existir como sujeito de saber).

Mas o reconhecimento institucional parece ser atravessado pela dúvida. “*Quando elogiam meu texto, penso que é por pena.*” Essa desconfiança não é simples modéstia, mas efeito do que Carneiro (2005) descreve como o epistemicídio da mulher negra: o apagamento simbólico que faz com que ela duvide da própria inteligência, mesmo quando produz conhecimento com excelência. Durante o doutorado, essas vozes internas se intensificaram. Luiza diz: “*Eu tenho medo de me acostumar a estar aqui. Parece que a qualquer momento alguém vai perceber que eu entrei por engano.*”

Essa fala revela o conflito entre o *habitus* de origem, que carrega a lembrança da vulnerabilidade, e o *habitus* acadêmico, marcado pela pretensão universalista da neutralidade científica. O corpo negro, como lembra Ahmed (2012), é sempre o corpo que interrompe o fluxo natural da instituição. Luiza sabe disso e tenta neutralizar sua diferença com desempenho: entrega prazos, escreve muito, ajuda colegas. Essa *performance* de hipercompetência é sua forma de resistência e, ao mesmo tempo, seu cárcere.

Outros estudantes negros a veem como inspiração. “*Eles dizem que eu sou exemplo, mas eu me sinto exausta.*” A admiração não dissolve a solidão. A vida afetiva permanece suspensa. “*Os homens negros procuram as brancas. Os brancos me procuram quando estão perdidos.*” A frase carrega uma densidade política: o amor, para ela, também é campo de disputa racial. A solidão afetiva é o prolongamento íntimo da solidão epistêmica – o corpo negro autorizado a ensinar, mas não a ser amado.

O retrato de Luiza revela a constituição de um *habitus* de alta *performance* racializada. Trata-se de um conjunto de disposições orientadas ao autocontrole, à excelência e à renúncia como forma de sobreviver a um campo que não a reconhece. Esse *habitus* é ambivalente: ele protege e aprisiona. Ao mesmo tempo que permite a permanência, exige o esquecimento de si.

A trajetória de Luiza mostra que o mérito, na universidade, é menos um reconhecimento do talento e mais um ritual de purificação: o corpo negro precisa provar-se continuamente digno do espaço que ocupa. As vozes duvidadoras que ecoam em Luiza são a forma íntima pela qual o dispositivo da racialidade continua operando, mesmo quando o racismo explícito se cala. Ainda assim, é na recusa a desistir e no gesto de continuar pensando, escrevendo e cuidando que Luiza se movimenta no que Moten e Harney (2013) chamariam de *undercommons*: o espaço subterrâneo da criação negra dentro da instituição branca. Sua existência é, ao mesmo tempo, crítica e cura, denúncia e reinvenção.

O retrato sociológico de Lélia

Lélia cresceu aprendendo a caber. Desde muito cedo, entendeu que sua permanência nos espaços dependia de não incomodar: de ser gentil, discreta, solícita. Essa ética da docilidade, que a princípio parecia virtude, foi na verdade a forma mais eficaz de subjugação simbólica. Uma expressão sofisticada do modo como o racismo de classe se instala na subjetividade e ensina o corpo negro a ser tolerado, nunca reconhecido. Hoje, aos 39 anos, Lélia começa a lidar com a consciência desse processo.

Filha de professora do ensino fundamental em uma pequena cidade do interior paulista, Lélia conseguiu, aos 8 anos, uma bolsa na escola privada em que a mãe lecionava. “*Eu era a única preta da sala e a única que não pagava.*” A frase resume uma década de convivência ambígua com a elite local: ela compartilhava o espaço, mas não o pertencimento. As meninas brancas comentavam sobre suas roupas simples e o lanche “*diferente*”. Os professores elogiavam sua “*educação*” – um elogio que, como ela percebeu mais tarde, carregava sempre a surpresa do “*apesar de*”.

Essa é a primeira forma de violência simbólica (Bourdieu, 1974) que Lélia aprendeu a suportar: a aprovação que humilha. Para permanecer, desenvolveu uma forma de estar que era ao mesmo tempo presença e apagamento. “*Eu aprendi a sorrir pra tudo. Era o jeito de não deixar ninguém desconfortável.*” Sua docilidade tornou-se técnica de sobrevivência, aquilo que Fanon (1952) chamaria de máscara branca: a tentativa de neutralizar a cor pela bondade, o esforço de parecer inofensiva num ambiente que a via como ameaça.

No ensino médio, a docilidade foi recompensada com uma oferta ambígua: um estágio na secretaria da escola. “*Foi bom porque eu podia ajudar minha mãe, mas ruim porque todo mundo me via de uniforme. Eu era aluna ou funcionária deles?*” O corredor que antes atravessava como estudante agora era o mesmo onde servia café aos pais dos colegas que vinham falar com a diretora. A cena é emblemática da fronteira social que organiza o racismo cotidiano: o corpo negro é o corpo do serviço, mesmo quando está no espaço do saber.

Lélia diz que nunca chorou na escola – chorava em casa. “*Eu dizia pra minha mãe que queria ser branca por um dia, só pra ver como era.*” O desejo não é literal; é ontológico. É o anseio de experimentar, ainda que por um instante, o sentimento de humanidade plena que o contrato racial e o dispositivo da racialidade reservam à branquitude. O sofrimento de Lélia nasce dessa consciência lúcida da desumanização: ela sabe que seu valor depende da utilidade e da doçura, nunca de sua condição essencial de ser humano ou de ser cognoscente. Quando ingressou na universidade pública, acreditou que ali a cor deixaria de importar. “*Eu achava que na universidade pública havia um tipo de ética solidária, da igualdade, sabe? Eu achava que todo mundo seria progressista e que as relações seriam mais horizontais.*” Mas não é exatamente essa lembrança que Lélia carrega. Ela afirma que as hierarquias sociais e raciais sempre foram explícitas durante sua graduação. Professores elogiavam sua “*fala mansa*” e colegas pediam ajuda com trabalhos, mas raramente a convidavam para sair. Apesar de não se recordar de episódios ostensivos de violência, Lélia descreve a graduação como um tempo em que o regime de visibilidade para com ela era ordenado por uma ética ambígua que misturava a violência do apagamento com recompensas pontuais pela docilidade de seu comportamento.

Ao entrar no mestrado, essa invisibilidade tornou-se peso. “*Eu me sentia uma fraude. Tudo que eu fazia, parecia pequeno.*” A fala revela um dos efeitos subjetivos do dispositivo da racialidade (Carneiro, 2005): instalar no sujeito a sensação de insuficiência. Lélia revisava os textos dezenas de vezes, pedia leituras de amigos, duvidava de cada citação. “*Eu me cobrava um texto perfeito, mas mesmo assim achava ruim.*” O perfeccionismo não era busca de excelência; era a antecipação estratégica da reprovação, na forma de medo do julgamento racializado.

Nas reuniões de grupo de pesquisa, falava pouco. “*Quando eu falava, sentia que minha voz não combinava com a sala.*” Essa percepção está na raiz do que Ahmed (2012, p. 34) chama de desconforto corporal institucional: o corpo negro desloca a forma do espaço, torna-se ruído na harmonia branca. Para compensar, Lélia intensificava o trabalho: lia mais, escrevia mais, ajudava os colegas – um movimento de hiperdisponibilidade que repetia, em outro registro, a docilidade da infância.

Um episódio ficou marcado: certa vez, numa conferência, um professor elogiou publicamente seu “*jeito calmo, que traz paz à sala*”. Ela sorriu, mas diz que por dentro “*teve vontade de gritar*”. Entendeu, ali, que sua *performance* de doçura não era lida como virtude intelectual, mas como naturalização da servidão. A doçura, que ela pensava ser estratégia, era também prisão.

No mestrado, durante a pesquisa de campo, ao entrevistar outras professoras negras, Lélia começou a perceber espelhamentos. “*Uma delas dizia que aprendeu a ser invisível pra sobreviver. Foi quando percebi que era sobre mim também.*” Essa autorreflexividade marca o momento em que o

sofrimento se converte em consciência, quando a dor passa a ter voz política. Mas a transição não é simples. A cada tentativa de afirmar sua raiva, Lélia sentia culpa. “*Fico achando que tô sendo grossa.*” O racismo, afinal, lhe ensinou que a raiva negra é ameaça, não emoção legítima.

No doutorado, o sofrimento se agravou. “*Eu pensei em desistir várias vezes. Me sentia burra.*” A palavra é dura, repetida com naturalidade. A sensação de sub-humanidade cognitiva aparece com força: não se trata de não saber, mas de sentir que o saber não lhe pertence. Essa experiência remete ao que Fanon (1952) descreve como a impossibilidade de ser sujeito pleno sob o olhar colonial – o corpo negro é sempre traduzido como erro semântico.

Apesar do desamparo, Lélia não se considera apenas uma vítima. Reconhece o privilégio de ter chegado ali, mas sua fala é atravessada por melancolia: “*Às vezes acho que estudar só me deixou mais consciente do que eu não posso ser*”. Essa frase condensa o paradoxo da ascensão negra no campo acadêmico: a educação promete emancipação, mas também amplia a consciência da exclusão.

Hoje, Lélia trabalha como pesquisadora associada em um projeto sobre desigualdades educacionais. Mantém o mesmo tom doce, mas seus textos são cada vez mais incisivos. “*Escrevo com raiva, mas sem gritar.*” A frase é síntese perfeita de sua trajetória: o corpo que aprendeu a conter o grito transforma-o em método, em escrita.

O retrato de Lélia revela que a docilidade, longe de ser traço de temperamento, é tecnologia social da branquitude: forma de governar corpos negros por meio do afeto. Sua história mostra como o racismo não apenas exclui, mas produz subjetividades domesticadas, que internalizam a hierarquia como natural. O sofrimento ético-político de Lélia é o de quem vive a contradição entre consciência e impotência: saber-se subjugada e, ainda assim, depender do reconhecimento do opressor para existir.

Se, em Luiza, o campo acadêmico aparece como espaço de alta *performance* e solidão, em Lélia ele se mostra como território de autonegação e dor epistemológica. Seu gesto de resistência é tênue, quase silencioso: o de continuar escrevendo, mesmo quando duvida do sentido de escrever. No subterrâneo desse gesto, pulsa a possibilidade de uma outra forma de humanidade: aquela que emerge quando o sofrimento se recusa a ser apenas ferida e se torna conhecimento.

O retrato sociológico de Abdias

Abdias nasceu em uma família que encenava, no cotidiano, o conflito fundacional da sociedade brasileira: um casamento inter-racial tensionado entre o desejo de integração e a rejeição racial velada. A mãe, branca, formada em Direito e funcionária de carreira em uma grande empresa, encarnava o ideal da classe média meritocrática. O pai, negro, contador, havia trilhado trajetória similar, mas foi demitido aos 43 anos – e com isso veio o colapso. “*Meu pai desabou, e a casa virou trincheira*”, diz Abdias. O desemprego revelou o que a mobilidade social escondia: o racismo estrutural que limita a permanência do negro em posições de prestígio.

O menino de 7 anos viu o pai transformar-se em alguém que bebia e batia. A violência doméstica não era apenas física; era também simbólica – a repetição encarnada do contrato racial de dominação, segundo o qual o homem negro é tolerado enquanto produtivo, mas descartado quando perde utilidade. A mãe, apesar da estabilidade profissional, nunca foi inteiramente aceita pela própria família. “*Os parentes dela diziam que eu não parecia filho dela.*” O racismo, assim, não era um fenômeno social distante: era o tecido da vida doméstica.

Esse ambiente instável produziu o que Lahire (2002) chamaria de *habitus* clivado: disposições contraditórias que se enfrentam no mesmo corpo – o impulso para o sucesso e a convicção íntima

da ilegitimidade. A masculinidade negra de Abdias formou-se sob o signo da perda e da vergonha: herdeiro de um pai violento e despossuído, educado por uma mãe branca e melancólica, ele aprendeu que o reconhecimento tem sempre um preço e que ser homem, negro e sensível é uma combinação sem lugar no mundo.

O ingresso no curso de Engenharia, em uma universidade privada de prestígio, foi lido pela família como retribuição e redenção. A bolsa integral era o sinal de que o mérito recompensava o esforço. *“Minha mãe chorou quando viu meu nome na lista.”* Mas a universidade logo se revelou um território hostil. A cor e o sotaque de Abdias o tornavam visível demais. *“Eu era o preto da turma, o bolsista. As piadas vinham disfarçadas de brincadeira.”*

A lógica técnica da engenharia – masculina, racional, branca – não o acolheu; o enquadrou. Os colegas o viam como *“bom em cálculos, mas estranho nas ideias”*. O isolamento foi se transformando em ansiedade e depressão. O acompanhamento psiquiátrico, iniciado após um colapso no laboratório, marcou o fim de uma crença: *“Percebi que nunca seria engenheiro de verdade, porque ninguém me via assim”*.

O racismo institucional se manifesta aqui como negação ontológica (Fanon, 1952): a recusa de ver no negro o sujeito da racionalidade técnica. O diploma, ao final do curso, veio sem pertencimento. *“Era um papel que provava que eu estive lá, mas não que eu fosse parte.”* A terapia o levou a um ponto decisivo: o psicólogo lhe sugeriu refletir sobre sua identidade racial e sua masculinidade. *“Foi como abrir uma caixa que eu nunca quis ver.”* Abdias mergulhou em leituras – Malcolm X, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez – e encontrou neles resposta e linguagem para a sua raiva. *“Descobri que não era loucura. Era o mundo que estava errado.”*

Com o diploma de engenheiro na mão e a certeza de que aquela não era sua profissão, Abdias se encontrou na docência em cursinhos preparatórios para o vestibular. Dividiu seu tempo em um cursinho de elite, frequentado por estudantes de classe média, e um cursinho popular, voltado para jovens negros. Decidiu, também, ingressar no curso de Ciências Sociais numa universidade pública.

A combinação da docência em um cursinho popular com o ingresso na licenciatura em Ciências Sociais produziu em Abdias deslocamento duplo: de área e de identidade. *“Na Engenharia eu era o estranho; nas Ciências Sociais, virei o militante, o ativista que queria transformar a sociedade, as coisas que eu via”*, afirma. O novo campo parecia mais aberto, mas o acolhimento veio acompanhado de exotização. Recordava-se que era constantemente chamado para falar *“sobre racismo”*, como se esse fosse seu único assunto possível. *“Eles esperavam que eu encarnasse a pauta.”*

Quando concluiu o segundo ano do curso de Ciências Sociais, o mestrado em Educação surgiu como tentativa de elaborar o que estava vivenciado na docência e dar rigor à sua experiência subjetiva. A pesquisa sobre racismo institucional em escolas, entretanto, o levou a confrontos diretos com professores e colegas. *“Eu não sabia me calar quando via algo errado.”*

A assertividade, interpretada como agressividade, reforçou a imagem do *“negro difícil”*. Seu desempenho acadêmico era excelente, mas seu comportamento era lido como ameaça. O conflito, nesse caso, se apresenta como estrutural: o campo acadêmico exige do pesquisador negro a neutralidade que ele não pode ter – e o pune por falar de si.

Mesmo assim, Abdias concluiu o mestrado. O doutorado veio quase como uma aposta na reparação. *“Achei que agora, tendo defendido o mestrado e provado meu valor, com mais maturidade, seria diferente.”* Não foi. Logo na primeira semana, o orientador o chamou para *“aconselhar”*: disse que ele deveria evitar brigas, que tinha futuro, mas precisava ser mais estratégico. Abdias ouviu o conselho como censura. *“Era como se dissesse: cala a boca e se comporta.”* O gesto paternalista reativou todas as memórias de controle e humilhação. A relação tornou-se muito difícil.

Nas disciplinas, os debates converteram-se em arenas. *“Eu já entrava armado. Achava que todo mundo queria me calar.”* O campo se fechava ao redor dele. A violência simbólica, no tom de voz, nos olhares de reprovação e até na avaliação das atividades que submetia ao final dos cursos, se tornava insuportável. *“Quando vi, estava sozinho. Meu orientador parou de responder, e eu parei de escrever.”*

Na penúltima entrevista para a coconstrução deste retrato sociológico, o tempo de conversa foi todo em torno do relato sobre o exame de qualificação. Seu orientador não havia lido o trabalho antes do ritual e sinalizou que não o protegeria de quaisquer conflitos com a banca. A experiência foi relatada com muito sofrimento e a entrevista foi interrompida duas vezes pelo choro de Abdias. Sua elaboração possível naquele momento foi a seguinte: *“eles sabiam que meu trabalho era bom, que eu tenho potencial, então não podiam me reprovar. Mas fizeram de tudo para que eu experimentasse muita rejeição. Meio que me empurrando para desistir do doutorado”.*

De fato, na última conversa (em sessão virtual), Abdias manifestava um conflito muito explícito. A proximidade do prazo de defesa transformou a angústia em desespero. *“Eu me sinto perseguido. Eles não querem que eu termine.”* Abdias não distingue mais o limite entre o conflito político e a dor subjetiva. O fracasso institucional (o risco de não defender) aparece como metáfora do destino racial: o agente social negro que chega, mas não conclui, porque o campo não suporta sua dissonância.

O percurso de Abdias permite observar como o dispositivo da racialidade atua de modo diferenciado sobre corpos masculinos negros: ele alterna entre a hipervisibilidade e a contenção, entre a exigência de virilidade e a negação de autoridade. O fracasso de Abdias é o fracasso de uma promessa moderna – a de que o mérito e a razão bastariam para integrar o negro à cidadania plena.

Ao contrário de Luiza, que responde ao racismo com sobre-esforço, e de Lélia, que o enfrenta com docilidade, Abdias reage com enfrentamento e desobediência. E é justamente essa recusa que o campo penaliza. Bourdieu (1974) diria que ele rompe o senso do jogo: não aceita as regras implícitas de deferência e silêncio que sustentam o espaço acadêmico. Sua trajetória confirma que o campo científico é um espaço de violência simbólica racializada, que pune não apenas o erro, mas o tom do corpo que fala.

O sofrimento ético-político de Abdias não se expressa como melancolia, mas como exaustão e raiva. Ele encarna o ponto em que a dor se transforma em impossibilidade de sentido – o limite da experiência humana sob a desumanização. Hoje, Abdias vive o impasse: entre o desejo de concluir o doutorado e a descrença na legitimidade do espaço que o rejeita. *“Acho que o que eles chamam de fracasso é só o meu jeito de não mentir.”* A frase, dita em tom de resignação, revela a forma mais radical de resistência: a recusa em adaptar-se.

Três expressões da experiência social e subjetiva de pessoas negras na pós-graduação

As trajetórias de Luiza, Lélia e Abdias revelam, em diferentes gradações, a complexa articulação entre estrutura, subjetividade e racialidade no campo acadêmico. O que se observa, a partir delas, é que a universidade – instituição que se apresenta como espaço da neutralidade e do mérito – constitui-se, na verdade, como campo racializado (Bourdieu, 1974; Carneiro, 2005), no qual o *habitus* acadêmico dominante é moldado segundo a gramática da branquitude. Essa branquitude, enquanto forma de poder simbólico, define o que é reconhecido como excelência, rigor e racionalidade, estabelecendo fronteiras invisíveis de pertencimento. A promessa meritocrática funciona, assim, como

um mito regulador que naturaliza hierarquias raciais, mascarando a operação cotidiana do contrato racial de dominação (Mills, 1997). Nesse contrato, os sujeitos negros são admitidos sob condição: podem participar, desde que aceitem os termos do jogo e contenham suas vozes, afetos e raivas.

Luiza é a tradução mais acabada dessa inclusão condicional. Sua trajetória de ascensão pelo esforço e pela competência exemplifica a forma pela qual o *habitus* se ajusta à estrutura, produzindo a aparência de harmonia entre agente social e campo (Bourdieu, 1993). Contudo, sob essa harmonia aparente, pulsa o sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) de quem precisa constantemente provar que pertence – e que, para ser aceita, precisa ser duas vezes melhor. Sua adesão ao regime de alta *performance* é, simultaneamente, estratégia de sobrevivência e forma de violência internalizada: ao adotar os códigos da branquitude, Luiza reproduz o sistema que a exclui. Sua subjetividade é tensiionada por vozes duvidadoras instaladas pelo dispositivo da racialidade (Carneiro, 2005), que faz do sucesso uma experiência solitária e melancólica. O mérito, para ela, é conquista e prisão: um escudo contra o racismo que a impede de respirar fora da lógica da excelência.

Lélia, por sua vez, vive a forma mais íntima e corrosiva da exclusão: a docilidade como tecnologia de sobrevivência. Tendo aprendido desde cedo que o amor e o reconhecimento são concedidos sob o preço da complacência, ela transforma a doçura em estratégia de permanência no espaço branco. O dispositivo da racialidade opera, em seu caso, como pedagogia afetiva da subalternidade – o ensinamento de que o corpo negro feminino só é tolerado quando não ameaça, quando serve, quando suaviza. Sua dor é a da autoanulação como forma de pertencimento, expressão daquilo que Fanon (1952, p. 90, tradução própria) descreveu como uma tentativa desesperada do negro de se tornar transparente ao olhar branco, sempre fracassada, pois “o negro não possui resistência ontológica aos olhos do branco”. O sofrimento ético-político que atravessa Lélia não se manifesta em revolta, mas em cansaço: ela vive nas frestas, nos *undercommons* (Moten & Harney, 2013) da instituição, transformando a invisibilidade em abrigo, mas pagando o preço da autonegação.

Abdias, em contraste, representa a insubmissão radical – o corpo que recusa o jogo e, por isso, é devolvido ao campo sob o signo do fracasso. Sua trajetória evidencia o que Bourdieu (2001) chamaria de ruptura do senso do jogo (ou *illusio*): incapaz de (ou recusando-se a) aceitar as regras tácitas de deferência, ele expõe a arbitrariedade racial do espaço acadêmico. Para Bourdieu (2001), a *illusio* é uma disposição inculcada que liga o agente social e seu *habitus* ao campo social a que pertence. A partir da *illusio*, o agente participa, se envolve no jogo, se dispõe a morrer pela vitória no jogo ou simplesmente pela permanência consolidada dentro de um campo social.

Ao recusar a neutralidade, Abdias é punido como “difícil”, “agressivo”, “desajustado” – rótulos que mascaram a operação da violência simbólica. O colapso de sua trajetória é mais que drama pessoal: é o sintoma de uma estrutura que, como diria Agamben (2002), inclui para excluir, conferindo-lhe a condição de vida nua – presente, mas sem legitimidade. Seu sofrimento ético-político é o da lucidez extrema: ao nomear o racismo do campo, rompe o pacto tácito que sustenta sua ordem e é, por isso, expulso da esfera do reconhecimento.

Em conjunto, os três retratos sociológicos revelam que a presença negra na pós-graduação não é apenas estatística – é acontecimento político. Cada trajetória reinscreve, de modo singular, a luta entre agência e estrutura, entre o desejo de pertencimento e a recusa da assimilação. O campo acadêmico emerge, assim, como território paradoxal: simultaneamente espaço de produção e de despossessão simbólica; de emancipação e de captura. A meritocracia, nesse contexto, é a face contemporânea do contrato racial: promete igualdade, mas produz desigualdade; promete reconhecimento, mas exige silêncio. Luiza, Lélia e Abdias, ao habitarem o campo de modos distintos – pela

adaptação, pela docilidade e pela recusa –, desvelam as formas de sofrimento e de resistência que atravessam os corpos racializados no coração da instituição moderna. E, ao fazerem-no, revelam que não há epistemologia neutra: todo saber é um campo de forças e todo corpo que o habita o reinscreve com sua presença política.

Considerações finais

A análise das trajetórias de Luiza, Lélia e Abdias permite compreender que a resistência histórica à consolidação das ações afirmativas na pós-graduação não é mero efeito da inércia institucional ou de disputas administrativas pontuais. Trata-se, antes, de uma expressão estrutural da epistemologia moderna, que, ao longo de séculos, definiu a razão e o conhecimento a partir da centralidade da branquitude. O campo acadêmico brasileiro – herdeiro direto das hierarquias coloniais – é um espaço que se constitui pela exclusão, ainda que se narre como universal. O que nele se apresenta como neutralidade científica é, na verdade, o funcionamento cotidiano de um dispositivo racial de legitimação (Carneiro, 2005), sustentado pelo contrato racial de dominação (Mills, 1997). Nesse contrato, a branquitude é o sujeito universal do conhecimento; os outros – negros, indígenas, corpos periféricos – aparecem como objetos de estudo, como exceções ou como convidados provisórios à mesa do saber.

Essa arquitetura simbólica, sustentada pelo mito da meritocracia, organiza o campo segundo uma economia moral do reconhecimento (Bourdieu, 1974): ser reconhecido implica reproduzir os códigos de distinção que asseguram a hegemonia branca. As trajetórias analisadas mostram que os agentes sociais negros, ao ingressarem nesse espaço, são compelidos a negociar constantemente sua presença e sua voz – sob o risco permanente de deslegitimação. Luiza encarna a adesão tática: internaliza a lógica da excelência e da produtividade como forma de escapar da suspeita racial, tornando o mérito uma espécie de armadura subjetiva. Seu sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) nasce do esgotamento de uma luta solitária por reconhecimento num campo que a quer competente, mas não desejável. Lélia, por sua vez, traduz a docilidade como tecnologia de permanência: aprendeu que o afeto e a aceitação social só se conquistam pela suavidade. A instituição a recompensa pela contenção, transformando sua delicadeza em capital simbólico, ao mesmo tempo que lhe nega autoridade epistêmica. Abdias, por fim, representa o corpo que rompe o pacto, que recusa o jogo e por isso é devolvido ao campo sob o signo do fracasso. Sua insurgência desvela o caráter racializado da razão moderna – o ponto em que o universalismo acadêmico mostra sua dependência da exclusão racial.

Ao observar esses percursos, percebe-se que o campo acadêmico opera como uma máquina de conversão simbólica do racismo: transforma desigualdades históricas em diferenças de desempenho, e exclusões estruturais em supostas insuficiências individuais. É o que Fanon (1952) chamaria de colonialidade da alma – a introjeção da inferioridade como destino. E é também o que Quijano (2000) descreve como colonialidade do saber, pela qual a matriz europeia de racionalidade se institui como única via legítima de conhecimento. Nesse contexto, os corpos negros se tornam o que Agamben (2002) denominou vida nua: vidas incluídas formalmente no espaço do direito, mas despojadas de valor simbólico e reconhecimento. A inclusão, assim, é sempre precária, sempre vigiada – uma forma sofisticada de gestão da diferença que mantém o campo imune à desordem. O sofrimento ético-político que emerge dos retratos é o sintoma visível dessa contradição: a experiência de estar “dentro” sem jamais pertencer.

Do ponto de vista epistemológico, o retrato sociológico permitiu ver que o conhecimento não é apenas produto intelectual, mas acontecimento ético e político. Habitar o campo como corpo negro é experimentar, simultaneamente, o desejo de saber e a consciência de que o próprio saber pode ser instrumento de exclusão. Ao narrarem suas trajetórias, Luiza, Lélia e Abdias produzem o que Moten e Harney (2013) chamariam de teoria do subterrâneo – uma epistemologia das frestas, elaborada nas zonas de sombra do campo acadêmico. Nesses *undercommons*, o saber não busca legitimação, mas sobrevivência; não se organiza em torno da universalidade, mas da experiência encarnada do corpo que conhece a partir da ferida. O retrato sociológico, nesse sentido, não é apenas método de pesquisa, mas gesto político de restituição de humanidade, um modo de devolver voz e densidade existencial aos agentes sociais cuja presença tem sido sistematicamente reduzida à estatística da diversidade.

A democratização da pós-graduação brasileira, portanto, exige mais do que cotas ou editais de inclusão. Requer um deslocamento epistemológico profundo: repensar o que se entende por mérito, por excelência e por universalidade, e reconhecer que a ciência não é neutra – ela é uma prática social situada, que carrega as marcas de quem a produz. Democratizar o campo implica desfazer os alicerces simbólicos do contrato racial, descolonizar suas linguagens e abrir-se à polifonia dos saberes. Não se trata de incluir os corpos negros em um espaço já dado, mas de reconstruir o próprio espaço a partir de suas presenças. Luiza, Lélia e Abdias – com suas dores, resistências e ambiguidades – não são apenas objetos de análise: são intérpretes da crise do campo, espelhos de uma universidade que precisa reaprender a pensar-se fora da ilusão da neutralidade.

Reconhece-se, contudo, que este estudo também carrega os limites inerentes à escolha metodológica que o orienta. O retrato sociológico, por sua natureza interpretativa e relacional, não se propõe à generalização, mas à compreensão densa das singularidades que emergem nas trajetórias analisadas. A amostra restrita a três participantes não é expressão de insuficiência empírica, mas de uma aposta epistemológica na profundidade do encontro, na espessura das narrativas e na potência heurística das experiências singulares. Ainda assim, os resultados aqui apresentados não pretendem esgotar a complexidade da presença negra na pós-graduação. Pelo contrário, apontam a necessidade de multiplicar olhares, tempos e contextos de investigação que permitam compreender como o racismo institucional se reinventa – e como os agentes sociais, mesmo nas margens, reinventam também a própria possibilidade de existir, conhecer e resistir no interior das universidades.

Referências

- Agamben, G. (2002). *Homo sacer: O poder soberano e a vida nua I* (H. Burigo, Trad.). Editora UFMG.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas* (S. Miceli, S. de A. Prado, S. Miceli & W. C. Vieira, Trans.). Perspectiva.
- Bourdieu, P. (Ed.). (1993). *La misère du monde*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1996). *O senso prático*. Vozes.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalianas*. Bertrand Brasil.
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/001465832>
- Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy* (14th ed.). Pearson.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.

- Hallett, T., & Ventresca, M. (2006). Inhabited institutions: Social interactions and organizational forms in Gouldner's *Patterns of Industrial Bureaucracy*. *Theory and Society*, 35, 213-236.
<https://doi.org/10.1007/s11186-006-9003-z>
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lahire, B. (2017). *L'interprétation sociologique des rêves*. La Découverte.
- Lawrence, T. B., Suddaby, R., & Leca, B. (2011). Institutional work: Refocusing institutional studies of organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 52-58.
<https://doi.org/10.1177/1056492610387222>
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. (2023). Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm
- Martins, J. de S. (2008). *A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e história na modernidade anômala*. Contexto.
- Mills, C. W. (1997). *The racial contract*. Cornell University Press.
- Moten, F., & Harney, S. (2013). *The undercommons: Fugitive planning & black study*. Minor Compositions.
- Portaria n. 545, de 16 de junho de 2020. (2020). Revoga a Portaria Normativa MEC n. 13, de 11 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, (115), Seção 1, p. 33, Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>
- Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016. (2016). Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, (90), Seção 1, p. 47, Brasília, DF.
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Sawaia, B. (Org.). (1999). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.

Disponibilidade de dados

Os dados estão disponíveis sob consulta ao autor.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Thais Gava