



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

LOURENA JESUS DE SOUZA

**RACISMO NA UNIVERSIDADE E RENDIMENTO ACADÊMICO: experiências e
percepções de estudantes negros(as)**

**BELÉM-PA
2025**

LOURENA JESUS DE SOUZA

RACISMO NA UNIVERSIDADE E RENDIMENTO ACADÊMICO: experiências e percepções de estudantes negros(as)

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Sociais, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva

BELÉM-PA
2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) Nº 13 / 2025 - FACCIENSOC
(11.38.03)

Nº do Protocolo: 23073.071659/2025-59

Belém-PA, 18 de setembro de 2025.

ATA DA DEFESA DE TCC

DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA E BACHARELADO

Ao segundo dia do mês de **SETEMBRO** do ano de dois mil e vinte cinco, na **Sala 17 do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA)** da Universidade Federal do Pará, reuniram-se os membros da Banca de Defesa, abaixo assinados, sob a presidência da **Professora Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva, Professora Dra. Marilu Márcia Campelo, Professora Dra. Márcia Vanessa Malcher dos Santos** com a finalidade de examinar, em forma final o Trabalho de Conclusão de Curso da aluna **Lourena de Jesus Souza**, matriculada sob o número **202005540059**, na turma do Curso de **LICENCIATURA** em Ciências Sociais, sob o título: **"RACISMO NA UNIVERSIDADE E RENDIMENTO ACADÊMICO: EXPERÊNCIAS E PERCPÇÕES DE ESTUDANTES NEGROS(AS)"**. A sessão começou às **14:30** e foi encerrada às **17:00** horas. Após a exposição do candidato, houve arguição dos membros e da orientadora. Após a sequência de exposição, arguição, respostas dadas pelo candidato, a Banca se reuniu para deliberar. Por consenso a avaliação da banca é:

() Não aprovar.

(x) Aprovar com conceito **E (EXCELENTE)**.

() Aprovar com conceito _____ e recomendações para revisão de pontos específicos, tais como:

Obs.: No caso de aprovação com recomendações de revisão específica, a(o) candidata(o) candidato deverá entregar na secretaria da FACS uma cópia revisada junto com uma declaração do professor orientador de que ele fez as revisões solicitadas nesta ata.

Belém, 02 de SETEMBRO de 2025.

(Assinado digitalmente em 19/09/2025 08:45)
MARCIA VANESSA MALCHER DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
IFCH (11.38)
Matrícula: ###258#3

(Assinado digitalmente em 18/09/2025 15:01)
MARILU MARCIA CAMPELO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
IFCH (11.38)
Matrícula: ###681#4

(Assinado digitalmente em 18/09/2025 09:55)
VERGAS VITORIA ANDRADE DA SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
NPI (11.26)
Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **13**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**, data de emissão: **18/09/2025** e o código de verificação: **20e4984927**

DEDICATÓRIA

Aos estudantes negros(as) da Universidade Federal do Pará que compartilharam suas experiências para que este trabalho existisse, mostrando-me que a força negra é uma resistência diária, capaz de desbravar e superar as dores do racismo.

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com o coração cheio de gratidão, em homenagem a todos aqueles que me ensinaram algo e marcaram profundamente minha trajetória, tanto na vida pessoal quanto na experiência acadêmica. Cada um deles contribuiu de maneira única para a minha formação, deixando uma marca na história que me trouxe até aqui.

Quero começar homenageando meus primeiros professores e amados pais, Helena e Lindomar. Eles me ensinaram o valor da educação básica ao concluírem os estudos por meio de políticas públicas, e assim, me mostraram a importância de lutar por nossos direitos no ensino formal, mesmo diante de tantas desigualdades. A força e a garra deles sempre foram um exemplo de resistência e esperança, me inspirando a seguir em frente com coragem.

Também sou grata aos meus irmãos mais velhos, Lorrane e Arley, que, junto com nossos pais, me ensinaram que uma família unida é a base sólida para sustentar sonhos. Sem a compreensão deles diante das minhas ausências para os estudos e a convicção no meu potencial acadêmico, chegar até aqui teria sido impossível para mim.

Agradeço aos professores que participaram ativamente da minha educação formal, em especial, à minha querida professora, Katiana Oliveira, que despertou em mim o entendimento sobre a temática racial, quando, ainda no ensino médio, em Marituba/PA, ela me presenteou com um livro de literatura africana intitulado “Cidadã de Segunda Classe”, de Buchi Emecheta, plantando a semente do amor pela cultura e história de nossos povos. Sua dedicação e sensibilidade foram fundamentais para que eu compreendesse a importância de valorizar nossas raízes e lutar contra o racismo.

Na universidade, tive a honra de estudar com professores que impulsionaram a minha visão crítica de mundo. Destaco minha orientadora e maior referência sociológica, Vergas Vitória, cuja paciência e generosidade me ensinaram a ser professora e pesquisadora. Ela respeitou meu ritmo de aprendizagem, incentivando-me a buscar sempre o melhor, e sua excelência acadêmica me motivou a seguir com dedicação e paixão pelo conhecimento.

Sou profundamente grata aos meus colegas de sala e de escrita, especialmente Luiz Fernando, Isabela Silva, Taulo Soares e Alexssander Brandon, que me ensinaram o valor da confiança, da colaboração e do respeito mútuo. Compartilhar oportunidades e desafios com eles fortaleceu minha caminhada, ajudando-me a superar momentos de dúvida e insegurança.

Quero agradecer também a todos os participantes do Grupo de Ensino em Sociologia, Educação e Desigualdades Sociais (GESEDES), por suas reflexões que me ajudaram a compreender as dinâmicas sociais que enfrentamos. Seus debates e questionamentos ampliaram

minha visão acerca dos saberes sociológicos, estimulando-me a pensar além do óbvio e a buscar soluções para os desafios sociais que nos cercam.

Sou eternamente grata a Universidade Federal do Pará (UFPA), que, por meio de bolsas e cotas, proporcionou oportunidades essenciais para minha formação. Mesmo diante de projetos ideológicos diversos, a UFPA, ao me dar liberdade para fazer este trabalho, me ensinou que é possível insistir na produção de ciência na Amazônia, valorizando nossa cultura, nossas especificidades e nossa história.

Por fim, agradeço à toda sociedade que contribuiu para a minha formação, representada por figuras afetuosas e, por vezes, contraditórias, que encontrei ao longo do caminho. Desejo retribuir, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de seu potencial transformador. Que possamos seguir impulsionando a superação do racismo, coletivamente, com força e esperança.

EPÍGRAFE

*Desde cedo a mãe da gente fala assim: “filho,
por você ser preto, você tem que ser duas
vezes melhor”*

*Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer
duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem
vezes atrasado pela escravidão, pela história,
pelo preconceito, pelos traumas, pelas
psicoses... Por tudo que aconteceu?*

Duas vezes melhor como?

Ou ser o melhor ou o pior de uma vez

E sempre foi assim

*Se você vai escolher o que tiver mais perto de
você, o que tiver dentro da sua realidade, você
vai ser duas vezes melhor como?*

Quem inventou isso aí?

RACIONAIS MC's. A vida é desafio. In: —. *1000
Trutas 1000 Tretas (ao vivo)*. São Paulo: Cosa Nostra,
2006. 1 CD. Faixa 9.

RESUMO

Este estudo qualitativo analisa as experiências de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Pará, com o objetivo de compreender as relações entre racismo cotidiano e rendimento acadêmico. A pesquisa fundamenta-se em autores como Silvio Almeida, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg, Zélia Amador de Deus e Pierre Bourdieu. Para a coleta de dados, foram utilizados grupos focais e entrevistas semiestruturadas, com entrevista dos selecionados por meio da técnica de amostragem em bola de neve, com posterior análise de conteúdo segundo Laurence Bardin. A investigação centrou-se em três categorias principais: “Condições de entrada, permanência e suporte acadêmico”, “Racismo estrutural e experiências de discriminação” e “Obstáculos no desempenho acadêmico”. Os resultados apontam que os(as) estudantes negros(as) enfrentam múltiplos desafios em suas condições de existência universitária, mas também constroem mecanismos de resistência e transformação, ancorados no fortalecimento do pertencimento racial e nas lutas históricas das comunidades negras. Constatou-se ainda que manifestações de racismo, tanto implícitas quanto explícitas, são sustentadas pela ausência de responsabilização institucional diante de práticas discriminatórias, bem como pela banalização e pelo não reconhecimento das desigualdades raciais nas interações sociais. Por fim, observou-se que a pressão histórica imposta por uma ordem social racialmente hierarquizada, somada à necessidade de adaptação a um habitus acadêmico distinto de suas trajetórias anteriores, gera sofrimento social aos estudantes negros(as), impactando de forma negativa seus desempenhos acadêmicos.

Palavras-chave: Rendimento acadêmico. Racismo estrutural. Capital cultural. Identidade racial. Política de ação afirmativa.

ABSTRACT

This qualitative study analyzes the experiences of Black students at the Federal University of Pará, aiming to understand the relationship between everyday racism and academic performance. The research is grounded in the works of Silvio Almeida, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg, Zélia Amador de Deus, and Pierre Bourdieu. Data were collected through focus groups and semi-structured interviews, selected using the snowball sampling technique, and analyzed through Laurence Bardin's content analysis. The investigation focused on three main categories: "Conditions of access, permanence, and academic support," "Structural racism and experiences of discrimination," and "Barriers to academic achievement." The results show that Black students face multiple challenges in their university trajectories, while also developing mechanisms of resistance and transformation, sustained by a strengthened sense of racial belonging and the historical struggles of Black communities. Furthermore, manifestations of both implicit and explicit racism persist due to the lack of institutional accountability for discriminatory practices and the trivialization and denial of racial inequalities in social interactions. Finally, the study reveals that the historical pressure imposed by a racially hierarchical social order, combined with the need to adapt to an academic habitus distinct from their previous trajectories, produces social suffering among Black students, negatively affecting their academic performance.

Keywords: Academic performance. Structural racism. Cultural capital. Racial identity. Affirmative action policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas da análise de conteúdo.....	25
Tabela 2 – Categorias e códigos da análise de conteúdo	26
Tabela 3 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre as condições de entrada, permanência e suporte acadêmico.....	31
Tabela 4 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre racismo estrutural e experiências de discriminação	36
Tabela 5 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre obstáculos no desempenho acadêmico	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Métodos e técnicas da pesquisa.....	21
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Tema e Contextualização	11
1.2 Definição e Delimitação do Objeto de Estudo.....	13
1.3 Lacunas na Literatura e Problema de Pesquisa.....	13
1.4 Objetivos da Pesquisa	15
1.5 Justificativa e Relevância Social e Acadêmica.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Racismo Estrutural no Brasil	17
2.2 Teoria da Reprodução Social e Capital Cultural.....	18
2.3 Desigualdades Raciais no Ensino Superior.....	19
2.4 Abordagens Críticas e Decoloniais	20
3 METODOLOGIA	21
3.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa	21
3.2 Participantes e Critérios de Seleção.....	21
3.3 Procedimentos de Amostragem	22
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados	23
3.5 Procedimentos da Análise de Dados.....	24
3.6 Processo de Organização e Interpretação dos Dados.....	25
3.7 Riscos e Aspectos Éticos	27
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
4.1 Condições de Entrada, Permanência e Suporte Acadêmico	28
4.2 Racismo estrutural e Experiências de Discriminação	32
4.3 Obstáculos no Desempenho Acadêmico.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES	48
Apêndice A – Roteiro das Entrevistas	48
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	49

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema e Contextualização

Diante do longo contexto de colonização moderna do Brasil, a sua sociedade teve como fundamento diversas desigualdades sociais. A exemplo disso, o ensino superior brasileiro recebeu uma organização conduzida pelas dinâmicas das elites econômicas do país, em que a profissionalização assumiu uma “importância ímpar na construção estratégica de reconversão de capitais que fazem parte das estratégias de reprodução da classe média na ocupação dos principais postos de trabalho no país” (Monteiro, 2018, p. 77).

Não apenas isso, mas a questão racial também foi importante na construção do país, pois a condição de escravizado, atribuída aos negros, que sustentava as elites econômicas e era justificada pelo racismo biológico, tinha como um de seus principais pilares a crença de que esse grupo era inferior, intelectualmente, aos brancos (Munanga, 1999). Essa ideia relegou a população negra aos papéis sociais mais marginalizados, mesmo após a abolição da escravidão. Como consequência, no jogo da reprodução social, as pessoas negras foram excluídas da educação formal, tiveram suas culturas deslegitimadas e passaram a ocupar os cargos de trabalho mais precarizados, em que alguns eram até mesmo análogos a escravidão.

Atualmente, o Brasil conta com a Lei nº 7.716 (BRASIL, 1989), criada um século após a abolição formal da escravidão, com o objetivo de definir e punir os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Ela lista várias situações que configuram discriminação que, aliada com outras etapas do processo legal, penaliza quem realiza práticas explícitas de racismo. Portanto, pode-se considerar que essa Lei é um marco na luta contra o racismo no Brasil, pois dá força penal para combater práticas discriminatórias, garantindo que a Constituição de 1988 seja efetivada na proteção dos direitos humanos e da igualdade racial de maneira formal no âmbito criminal.

No entanto, a falta do enfrentamento das desigualdades raciais como práticas sociais concretas e ao mesmo tempo sutis na sociedade brasileira gerou uma história contemporânea marcada pelo mito da democracia racial, a ideia de que, no Brasil, haveria uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos raciais (Gonzalez, 2018). Isso impactou o ensino superior brasileiro de forma profunda e duradoura, sobretudo porque serviu para naturalizar desigualdades e retardar políticas de reparação. Como vestígio disso, na atualidade, até mesmo diante da expansão e massificação da educação básica e superior, os(as) negros(as) continuam sendo os mais excluídos e prejudicados nas trajetórias acadêmicas, de maneira simbólica e material (Lourenço, 2023).

Portanto, as desigualdades raciais no acesso e na permanência no ensino superior não podem ser entendidas como fenômenos isolados, mas sim como efeitos históricos do racismo estrutural. Nesse sentido, já é de conhecimento das Ciências Sociais que uma maior presença de negros(as) nas universidades, por efeito das cotas raciais, não é garantia de que eles não sofrem racismo (Artes; Aunbeaum, 2021). Embora as políticas de ações afirmativas raciais tenham justificativas voltadas a reparação histórica, justiça distributiva e diversidade, elas não são capazes, por si só, de eliminar as desigualdades raciais, pois não atinge as estruturas sociais de forma direta (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Segundo dados do Censo de 2022 (IBGE, 2024), a maioria da população brasileira se autodeclara negra – 45,3% pardos e 10,2% pretos –, enquanto a segunda maior parte da população, 43,5%, se identifica como branca. Apesar disso, a mesma proporção não se verifica nos indicadores educacionais: em 2022, 29,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, em contraste com apenas 16,4% dos negros (IBGE, 2023). Além disso, a proporção de pessoas com nível superior completo aumentou para todos os grupos raciais entre 2000 e 2022. No entanto, a desigualdade persiste: os brancos têm uma proporção de ensino superior completo (25,8%) mais de duas vezes maior que a das populações preta (11,7%) e parda (12,3%), as quais tiveram, respectivamente, um aumento de 5,8 vezes e 5,2 vezes em relação ao ano 2000 (Bello, 2025).

Portanto, considerando que a ocupação de negros, geralmente cotistas, nas universidades públicas tem sido bastante dinâmica, diversos estudos indicam que, embora existam desvantagens iniciais de base socioeconômica, os cotistas têm desempenho que se aproxima bastante dos não cotistas em muitos indicadores. Por isso, são o exemplo do caso em que a ação afirmativa não só permitiu o ingresso, mas resultou em desempenho acadêmico expressivo e considerado de sucesso pelos estudantes (Silva; Xavier; Costa, 2020; Almeida; Silva, 2019; Bello, 2011).

Com uma nuance diferente, mas sem completa oposição, um levantamento de estudos acadêmicos realizado pela revista *Gazeta do Povo* (Castro, 2025), em que fazem comparações entre os desempenhos de cotistas e não cotistas no ensino superior, aponta que, as diferenças que existem entre esses estudantes, no que se refere a reprovações, médias acadêmicas e tempo de conclusão, são quase irrisórias, segundo dados recentes. Portanto, embora existam ainda disparidades nos desempenhos acadêmicos, muitos pesquisadores descrevem que elas não necessariamente invalidam o uso de cotas, mas sim indicam a existência de desigualdades estruturais que começam antes do ingresso na universidade, nas desigualdades sociais.

Esse retrato descreve um país em que o racismo se manteve vivo ao longo do tempo e assumiu novas nuances, as quais são capazes de criar conexões com outras desigualdades, implicando no que pode até ser um recurso de impacto no rendimento acadêmico de alunos(as) negros(as) através do racismo institucionalizado estruturalmente na sociedade (Almeida, 2020). Portanto, neste trabalho, buscamos discutir de que formas o racismo impacta não apenas o bem-estar – entendido aqui para além de uma noção simbólica simplista –, mas também, de maneira concreta, o desempenho acadêmico de estudantes negros(as).

Com base nessas considerações, este estudo toma como campo empírico a Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição que teve papel pioneiro na implementação de cotas raciais e sociais na região Norte do Brasil e que, em 2025, completa 20 anos desde a adoção de sua primeira política de cotas. Nesse contexto, a UFPA representa avanços significativos no combate ao racismo, principalmente pela dedicação a projetos e políticas antirracistas, além de contar com um corpo discente maior do que 50 mil estudantes, dos quais cerca de 78,4% são advindos das cotas de PPI (ANDIFES, 2019), configurando-se como um espaço privilegiado para a análise dos impactos do racismo no desempenho acadêmico de estudantes negros(as).

1.2 Definição e Delimitação do Objeto de Estudo

O ato de estudar a sociedade contemporânea apresenta desafios, pois nosso conhecimento resulta do acúmulo de estudos históricos que investigaram diversos aspectos da realidade social. Com atenção, isso pode ser transformado em benefício para aprofundar o que já está sendo desenvolvido por outros autores, respeitando seus legados e suas lacunas, sem esquecer que participar da história que se estuda é um convite à escrita marcada pela necessidade de registrar o tempo. Portanto, a pesquisa social se faz necessária para desempenhar um papel de compreensão do fenômeno racista em sua complexidade.

Em vista disso, este trabalho tem como objeto de estudo as experiências e percepções de estudantes negros(as) sobre o racismo na universidade e suas implicações no rendimento acadêmico. Ao considerar experiências e percepções, a pesquisa alcança a subjetividade dos agentes sociais, mostrando como políticas e estruturas causam impactos. Nesse sentido, considerar os relatos e interpretações dos(as) estudantes negros(as) significa reconhecer a centralidade dos sujeitos como ativos na produção do conhecimento e não apenas como alvos de políticas públicas e de estudos.

1.3 Lacunas na Literatura e Problema de Pesquisa

Para entender o campo de estudos em que estamos situados, o esforço teórico empreendido neste trabalho também se deu a partir de um levantamento bibliográfico. Pesquisamos na Plataforma CAPES por estudos qualitativos, produzidos nos últimos 10 anos, que tratavam da experiência de pessoas negras em universidades brasileiras. O resultado dessa busca apresentou 9 artigos com três principais eixos temáticos. O primeiro eixo diz respeito ao panorama histórico do racismo no ensino superior, destacando as origens do preconceito e a marginalização de estudantes negros(as) desde o período colonial até o presente (Castro; Foster; Custódio, 2017; Weller; Holanda, 2014).

O segundo eixo temático encontrado de maneira predominante foi o racismo institucional no cotidiano universitário, que examina as práticas racistas enraizadas nas estruturas institucionais, políticas, acadêmicas e no ambiente social das universidades, incluindo microagressões e discriminação velada no dia a dia (Guerra *et al.*, 2024; Ribeiro; Mendes, 2023; Bezerra, 2018; Valério *et al.*, 2021). Já o terceiro eixo temático inclui trabalhos que encaram as práticas sociais concretas e desafiadoras enfrentadas por estudantes negros(as) no ensino superior, como desigualdade de acesso, exclusão social, estigma acadêmico e falta de apoio psicossocial (Trindade *et al.*, 2024; Nogueira *et al.*, 2023; Sousa; Pereira, 2018).

Como última etapa deste levantamento de dados, observamos os estudos disponíveis no Repositório Institucional da UFPA na intenção de encontrar a história das políticas de cotas, que ampliou a entrada de alunos(as) negros(as) na instituição de ensino. Com isso, identificamos que, após muitas mobilizações externas e internas de movimentos sociais negros, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou, em 2005, a resolução nº 3.361 que estabelecia o sistema de cotas sociais e raciais na UFPA, reservando 50% das vagas de cada curso de graduação para estudantes egressos de escolas públicas, sendo que pretos e pardos deveriam preencher 40% desse percentual (UFPA, 2005). Segundo as informações coletadas por Isabelle Lemos (2015), essa ação repercutiu da seguinte forma nas elites paraenses:

No dia 12 de agosto de 2005, centenas de estudantes de escolas particulares protestaram diante do Reitor da Universidade contra a aprovação das cotas pelo CONSEPE. Após o protesto, no dia 18 de agosto de 2005, tais estudantes protocolaram um abaixo-assinado no Ministério Público Federal (MPF), com o intuito de provocar uma ação civil pública para anular a adoção de cotas na UFPA (Lemos, 2015, p. 37).

Os impactos dessas manifestações contrárias às cotas fizeram com que a UFPA adiasse o processo até o vestibular de 2008, em que se tornou a primeira universidade da região Norte

do Brasil a aderir ao sistema de cotas para alunos(as) negros(as) e egressos de escolas públicas. Apesar do atraso, após esse ocorrido, outras modificações foram feitas no sistema de reserva de vagas, como a inclusão de mais grupos historicamente oprimidos pelas dinâmicas de classes, até a instituição nacional da Lei de Cotas nº 12.711, realizada em 2012 (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, é possível identificar que, as classes médias e altas, fundadas nas relações de poder, majoritariamente brancas, que ocupam as escolas particulares paraense, sempre defenderam seus elementos de distinção social, como a universidade de maior prestígio regional e o seu capital institucionalizado (Bourdieu, 2015). Tendo isso em mente, reiteramos que a UFPA é um campo fértil para entender as dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente no ano em que a primeira política de cota completa 20 anos.

Portanto, os estudos consultados são relevantes e se justificam por expor como o racismo continua impactando a trajetória de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras, mesmo após a implementação de políticas afirmativas. Assim, embora outras pesquisas relevantes tenham abordado os impactos da cultura organizacional nas trajetórias de negros(as) no referido espaço de prática social (Melo, 2011; Lemos, 2017), a eleição da UFPA como campo de investigação ainda se faz necessária para ampliar os referenciais teóricos a fim de incorporar dimensões até então pouco analisadas.

Nesse sentido, as lacunas do campo de estudos a serem exploradas nesta pesquisa dizem respeito, especialmente, ao aprofundamento da relação entre racismo, capital cultural e rendimento acadêmico, com ênfase na originalidade conferida pela abordagem metodológica, adotada para entender experiências e percepções, e pelo foco no contexto específico da UFPA. Com base nisso, lançamos como problema de pesquisa: de que maneira as experiências e percepções de racismo vivenciadas por estudantes negros(as) se relacionam com seu rendimento acadêmico na UFPA?

A hipótese de pesquisa é que o racismo cotidiano vivenciado por estudantes negros(as) na UFPA afeta negativamente seu rendimento acadêmico, tanto de forma direta – por meio de experiências discriminatórias explícitas – quanto de forma indireta – por meio de efeitos emocionais e simbólicos que comprometem o acesso a recursos, oportunidades e bem-estar universitário.

1.4 Objetivos da Pesquisa

De maneira geral, este trabalho busca compreender as experiências e percepções de estudantes negros(as) acerca da relação entre racismo cotidiano na UFPA e rendimento acadêmico. Como objetivos específicos, procura-se descrever os efeitos de práticas racistas

cotidianas no rendimento acadêmico de estudantes negros(as) universitários(as) através dos instrumentos de pesquisa e entrevista. Em seguida, analisa-se, teoricamente, como o racismo cotidiano tem efeitos perversos sobre o rendimento acadêmico de estudantes racializados(as). Por fim, pretende-se compreender as relações entre racismo e rendimento acadêmico no contexto universitário da UFPA.

1.5 Justificativa e Relevância Social e Acadêmica

No cenário brasileiro, o racismo é um sistema de práticas sociais, incorporado tanto nas estruturas objetivas da sociedade quanto nas disposições subjetivas dos indivíduos. Ele se manifesta de formas diversas, ora de maneira implícita, ora explícita, produzindo marcas nas experiências e percepções daqueles que convivem com ele cotidianamente. Assim sendo, ignorar o impacto de tal fenômeno no desempenho acadêmico de negros(as) compromete não apenas a trajetória de milhares de estudantes, mas também o potencial de transformação social da universidade.

Portanto, este estudo possui significativa relevância acadêmica, uma vez que preenche lacunas no campo científico das Ciências Sociais e da Educação com aspectos fundamentais para avaliar, de forma crítica, os impactos do racismo no desempenho de estudantes negros(as). Essa dimensão também é essencial para mensurar o efeito das ações afirmativas após anos de implementação, além de conferir como estão ocorrendo as relações sociais acadêmicas a partir das perspectivas negras, o que pode desencadear novos estudos.

Acerca da relevância social, os dados analisados nesta pesquisa podem gerar impactos diretos em diferentes esferas da sociedade. Como um verdadeiro instrumento para o combate de desigualdades sociais, os resultados são capazes de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas mais inclusivas na UFPA ou em outras instituições, contribuindo à promoção da equidade racial e educacional. Além disso, suas análises podem orientar organizações e grupos sociais afetados pelas dinâmicas de classes, fortalecendo suas estratégias de reivindicação e ação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, apresentam-se os principais conceitos e teorias que embasam a análise do racismo estrutural e de seus efeitos no rendimento acadêmico de estudantes negros(as) no ensino superior. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Silvio Almeida, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg, Zélia Amador de Deus e Pierre Bourdieu, em diálogo com perspectivas críticas e contra-hegemônicas.

2.1 Racismo Estrutural no Brasil

Estudar a questão racial é central para compreender as dinâmicas de exclusão e desigualdade nos espaços de educação, especialmente, no contexto universitário brasileiro. Para atender aos propósitos desta pesquisa, será necessário se apropriar do debate de Zélia Amador de Deus (2008), que afirma que a categorização racial é profundamente complexa, uma vez que interage com outras categorias e se refere a grupos sociais inseridos em realidades distintas e sujeitos a múltiplas dinâmicas.

Contextualizada nos estudos contemporâneos das Ciências Sociais brasileiras, a noção de raça, adotada neste estudo, deixa de ser enxergada como um determinismo biológico que naturaliza desigualdades sociais e passa a ser compreendida como uma diferença carregada de atributos políticos e históricos (Hall, 2003). Nesse sentido, a raça, enquanto construção social, é uma justificativa ideológica que sustenta as diferenciações que não são necessariamente hierarquizantes, mas que, devido às contradições históricas do Brasil, ainda produz hierarquias danosas à população negra.

Por essa razão, esta pesquisa se ancora na noção de racismo defendida por Silvio Almeida (2020, p. 50), para quem, no Brasil, o racismo moderno produz a raça como justificativa para a desigualdade e a dominação, sendo “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Nessa perspectiva, o racismo é um fenômeno que, por meio da ideologia, transcende a ação individual, uma vez que se origina na ordem social, reverbera por toda a sociedade e se materializa, especialmente, nas instituições através da discriminação racial.

Vale destacar que as noções de “ideologia” e “realidade” entendidas aqui, possuem bases marxistas, pois sintetizam ideias de uma tradição teórica, em que “para Marx, a função real de uma teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e descobrir as ‘relações reais’, as estruturas e forças subjacentes, que geram essas ‘formas fenomênicas’ e as tendências históricas fundamentais da realidade” (Bottomore, 1988, p. 250).

Nessa concepção, Almeida (2020), está alinhado a uma ciência que desvende a realidade concreta, material, histórica e social. Ela é diferente das aparências ou das ideias que a ideologia tenta nos fazer acreditar, como a falsidade dos discursos racistas. No entanto, o racismo não pode ser entendido como uma falha do pensamento, pois ele se materializa nas práticas sociais, estruturando o mundo em que vivemos e criando subjetividades. Ao ser estruturante, não podemos naturalizá-lo, como se fosse algo inevitável ou essencial à sociedade. Assim, o

racismo não é a verdade da realidade, mas é real em seus efeitos e, por isso, precisa ser enfrentado tanto no plano simbólico quanto no plano material (Almeida, 2020). Nessa perspectiva, o racismo, ao estruturar relações sociais e instituições, contribui para a manutenção de desigualdades históricas que se reproduzem de forma persistente. Tal reprodução não se dá apenas por meio de mecanismos explícitos de exclusão, mas também pela valorização desigual de capitais culturais.

2.2 Teoria da Reprodução Social e Capital Cultural

As perspectivas sobre raça e racismo apresentadas por Zélia Amador de Deus (2008) e Silvio Almeida (2020) podem ser articuladas com a análise de Pierre Bourdieu (2011), mesmo oriundo de matrizes epistemológicas distintas. Enquanto Deus (2008) e Almeida (2020) enfocam a historicidade e a materialidade das desigualdades raciais no Brasil, Bourdieu (2011) oferece instrumentos teóricos para compreender como essas desigualdades se reproduzem através de práticas sociais incorporadas, tanto nas estruturas objetivas da sociedade quanto nas disposições subjetivas dos indivíduos. Essa articulação permite analisar de forma mais abrangente como o racismo estrutural se manifesta e se perpetua no ensino superior, impactando o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico de estudantes negros(as).

Para Bourdieu (2011), os condicionamentos de classe – sejam de ordem econômica ou racial –, existem independentemente da vontade individual e influenciam diretamente a forma como os agentes sociais vivem, criando o *habitus*. Esse conceito, que será mobilizado neste trabalho, refere-se a esquemas internalizados de percepção e ação, os quais produzem o senso prático, uma lógica que naturaliza e “orienta as ‘escolhas’ que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas” (Bourdieu, 2011, p. 108).

Nesse artesanato teórico, com fontes que dialogam em torno do nosso objeto de estudo, entendemos que um fenômeno de viés ideológico, como o racismo, se manifesta e se perpetua por meio de mecanismos simbólicos que estão profundamente enraizados nos espaços de práticas sociais. Pode-se verificar esse processo se olharmos para o campo educacional como um local de disputa, onde diferentes agentes constroem estratégias para dar manutenção e reprodução nas suas posições sociais, incluindo a perpetuação de hierarquias raciais que moldam o acesso e o valor do capital cultural.

Nesse sentido, Bourdieu (2015) demonstra que o sucesso acadêmico está diretamente relacionado à posse de determinados privilégios, os quais se configuram como capital cultural. Segundo nossa abordagem, o capital cultural (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de ‘cultura dominante’, que se

impõe como cultura legítima. Esse conceito analítico será utilizado nessa pesquisa para descrever práticas que emergem das relações sociais e estruturam o sistema de ensino, bem como a ação pedagógica, para que arbitrários culturais sejam legitimados, em detrimento de outros, geralmente associados às culturas de populações oprimidas. Diante disso, o fracasso acadêmico é associado à falta de mérito e naturaliza um processo social, produzindo assim, os herdeiros e os não-herdeiros do sucesso no sistema educacional (Bourdieu, Passeron, 2018).

A fim de manter tal relevância teórica, alguns autores têm feito o esforço de reinterpretar Bourdieu em um novo tempo. A exemplo desse movimento, a autora Maria Alice Nogueira (2021) nos apresenta uma síntese da atualidade e da amplitude do conceito capital cultural. Segundo a autora, entre as diversas práticas legítimas, a leitura, ligada às competências linguística e à escrita, continua sendo relevante no sucesso dos estudantes, especialmente dentro do mercado escolar, mantendo uma relação importante no bom desempenho acadêmico.

Em diálogo com Lélia Gonzalez (2018), compreendemos que a cultura negra de matriz africana, apesar de sua centralidade histórica e social, continua sendo desvalorizada e silenciada, não sendo reconhecida como capital cultural no processo de reprodução social. Pelo contrário, na sociedade brasileira, existe um conflito psíquico provocado pela negação, e até ocultação, das origens africanas da cultura nacional, efeito de uma “lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (Gonzalez, 2018 p. 206). Diante desse aspecto social, o capital linguístico é alinhado aos interesses de um arbitrário cultural branco. Portanto, resistente às mudanças nas dinâmicas sociais, os conceitos bourdieusianos se mantêm relevantes para compreender como as desigualdades raciais e educacionais se manifestam e se reproduzem no ensino superior brasileiro.

2.3 Desigualdades Raciais no Ensino Superior

O estudo se apropria da compreensão de que as desigualdades raciais se tornam mais evidentes quando se observa que a história da educação superior no Brasil é marcada, desde o período colonial, pela exclusão sistemática de pessoas negras do acesso à escolarização formal (Hasenbalg, 1979). Isso implica que, por gerações, a população negra foi privada da transmissão e acumulação de capital cultural escolarizado, enquanto as elites brancas acumulavam esse capital e o transformavam em vantagem social. Ainda que o Brasil tenha ratificado tratados internacionais de direitos humanos e implementado políticas universalistas ao longo dos séculos XX e XXI, a estratificação racial persiste como um obstáculo à equidade educacional.

É neste sentido que a presente pesquisa se alinha à perspectiva de Carlos Hasenbalg (1979), para quem a reprodução da desigualdade racial está associada aos ganhos simbólicos e materiais do grupo dominante, evidenciando que a ascensão econômica por si só é insuficiente para superar o racismo estrutural. Nesse contexto, mobilizaremos também o debate travado por Feres Júnior *et al.* (2018), que definem as ações afirmativas como programas que conferem direitos especiais a grupos socialmente desfavorecidos. Tais medidas surgem como estratégias compensatórias, ainda que não confrontem diretamente as causas estruturais da exclusão.

Por fim, nosso trabalho mobiliza a perspectiva de Zélia Amador de Deus (2008) ao observar que a ampliação do acesso de estudantes negros às universidades modificou significativamente a paisagem estética, social e intelectual desses espaços, promovendo a valorização das culturas negras e a inclusão de pautas racializadas nos debates acadêmicos. Fato é que a permanência estudantil e a convivência cotidiana nas universidades ainda são atravessadas por tensões, discriminações veladas e currículos que, muitas vezes, desconsideram a diversidade cultural e social dos estudantes. Portanto, persistem contradições e desafios que tornam urgente uma análise crítica do impacto do racismo no desempenho de negros(as).

2.4 Abordagens Críticas e Decoloniais

A princípio, pode parecer contraditório integrar Pierre Bourdieu a autores que dialogam com perspectivas críticas e decoloniais, uma vez que o primeiro se ancora em uma matriz teórica europeia e não aborda diretamente o racismo estrutural ou a colonialidade, enquanto as abordagens brasileiras e decoloniais problematizam a centralidade do pensamento europeu e defendem a valorização de saberes e experiências do Sul Global.

Para enfrentar esse dilema, vale destacar que esta investigação adota Bourdieu como ferramenta analítica, na qual as categorias de capital cultural, habitus e campo fornecem instrumentos para examinar os mecanismos de reprodução social e as barreiras simbólicas que estruturam o sistema educacional.

Contudo, reconhecemos que tais categorias, originárias de um contexto europeu, apresentam limitações para apreender a especificidade histórica e estrutural do racismo no Brasil. Nesse sentido, a integração com as reflexões de Silvio Almeida, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg e Zélia Amador de Deus enriquece a análise, incorporando a dimensão da colonialidade, as experiências negras e as desigualdades raciais persistentes, especialmente no contexto amazônico.

Diante disso, todos os autores deste referencial teórico convergem na análise das estruturas e das práticas sociais. Essa abordagem integrada permite compreender não apenas a

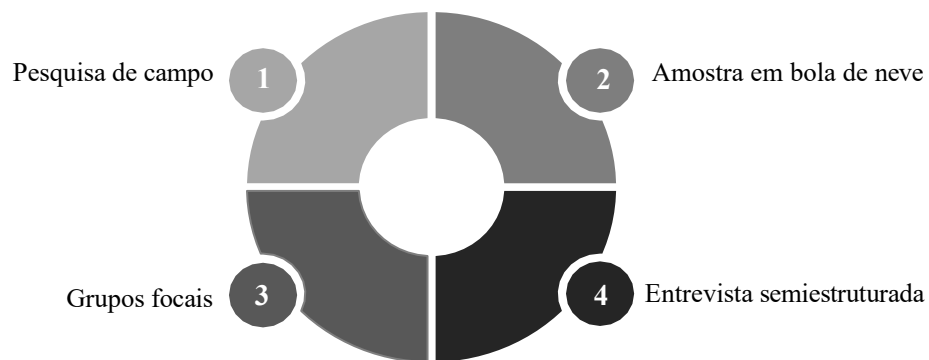
reprodução das desigualdades, mas também seu enraizamento em processos históricos de exclusão que se prolongam no presente.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na concepção de pesquisa de campo proposta por Gonsalves (2001). Essa perspectiva entende a investigação como um processo de coleta de informações realizadas diretamente com a população estudada, no próprio contexto em que o fenômeno se manifesta. Essa escolha é coerente com o objetivo de analisar as experiências e percepções de estudantes negros(as) sobre práticas racistas e seu impacto no rendimento acadêmico. Para atender a essa proposta, definimos o seguinte percurso metodológico, sintetizado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Métodos e técnicas da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2025).

Como se pode depreender, a Figura 1 apresenta os métodos e as técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa, fundamentados em uma abordagem qualitativa. A investigação contou com grupos focais e entrevistas semiestruturadas como instrumentos centrais de alcance de informações. A seleção dos participantes ocorreu por meio da amostragem em bola de neve, possibilitando alcançar sujeitos que compartilham experiências comuns. Dessa forma, o desenho metodológico buscou captar percepções e vivências de forma aprofundada, favorecendo a compreensão do objeto estudado, como descreveremos nos próximos tópicos deste texto.

3.2 Participantes e Critérios de Seleção

O público-alvo desta pesquisa são estudantes regularmente matriculados(as) e concluintes de cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus

Belém. A escolha desse espaço justifica-se pelo longo histórico de luta e resistência de pessoas negras dentro da instituição, que têm enfrentado as desigualdades raciais presentes no acesso, na permanência e na valorização de estudantes negros(as) no ensino superior. Esse processo tem impulsionado não apenas transformações no âmbito interno da universidade, mas também repercussões em nível regional, fortalecendo a luta por reconhecimento e equidade na Amazônia paraense.

Além disso, selecionamos estudantes negros(as), autodeclarados(as) pretos(as) ou pardos(as), com conhecimentos prévios acerca da questão racial, entendendo que, por fazerem parte de territórios marcadamente negros da Amazônia, têm experiências sociais e percepções moldadas pelo pertencimento racial. Portanto, são pessoas que se afirmam negras, rejeitando a “morenidade” enquanto categoria ambígua que tanto encobre quanto revela o racismo estrutural brasileiro, pois funciona como uma estratégia de negação da negritude e, ao mesmo tempo, como evidência dos limites da suposta igualdade racial (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015).

De maneira adicional, foram selecionados discentes que tenham vivenciado ou testemunhado situações de racismo contra negros(as) no ambiente universitário da UFPA. Somado a isso, entendemos que a maioria desses estudantes teve sua escolarização influenciada pela Lei 10.639 (BRASIL, 2012), que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira. Além disso, eles vivem em um contexto histórico em que as cotas raciais demonstram resultados amplamente aceitos no meio acadêmico. Por isso, todos também são considerados beneficiários das políticas de ação afirmativa. Ou seja, trata-se de estudantes que reconhecem ser profundamente impactados(as) pelas conquistas dos movimentos negros no Brasil e que dispõem de repertórios analíticos para identificar e interpretar questões raciais em suas próprias experiências.

Por fim, nos critérios de seleção do público-alvo, optou-se por focalizar os licenciandos, considerando que, em função de sua formação, esses futuros professores tendem a apresentar maior familiaridade com as temáticas educacionais e, conseqüentemente, dispõem de recursos teóricos mais robustos para interpretar e analisar suas próprias experiências formativas. Diante disso, conseguimos a participação de alunos(as) das seguintes áreas: pedagogia, ciências sociais, filosofia, letras e história. A procura por outras áreas do conhecimento foi feita, mas os discentes não ofereceram adesão para esta pesquisa.

3.3 Procedimentos de Amostragem

Adotou-se a técnica de amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), um tipo de amostragem por conveniência que se inicia a partir de informantes-chave, neste caso,

vinculados a movimentos sociais e centros acadêmicos, os quais indicaram potenciais participantes que atendiam ao perfil desejado. Após o contato e aceite dos participantes, eles sugeriram novos sujeitos com perfis semelhantes aos seus, ampliando o alcance da investigação de forma orgânica e alinhada ao contexto do estudo.

Visto que estamos tratando de um grupo numeroso e de difícil acesso no que diz respeito às experiências com o racismo, a escolha da bola de neve se afirmou como uma boa alternativa para driblar constrangimentos entre os pesquisadores e os participantes. Portanto, essa técnica proporcionou uma rede de contatos sensíveis, capaz de indicar pessoas predispostas a aceitar o convite da pesquisa, especialmente em razão de laços de confiança. Dessa maneira, as reuniões dos grupos focais, articuladas pela técnica da bola de neve, foram compostas por pessoas que se conhecem e que possuem laços de amizades.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Para dar conta dessa coleta de dados, a escolha do grupo focal como parte da estratégia metodológica qualitativa é justificada pelo seu alinhamento com a pesquisa. De acordo com Guilherme Oliveira *et al.* (2020), o grupo focal é uma das metodologias mais utilizadas nas Ciências Sociais e na Educação devido ao seu caráter investigativo e social que está relacionado à forma de conduzir a amostra. Consiste em reunir grupos de pessoas em ambientes fechados, onde, sob a condução de pesquisadores, elas respondem às questões de pesquisa e interagem entre si. Esse processo favorece um exercício de interação social, no qual os participantes têm a oportunidade de falar, ouvir e compartilhar experiências e sobre a temática.

Na busca dessa construção coletiva de conhecimentos, selecionamos sete pessoas que se enquadravam no perfil da amostra e aceitaram participar da pesquisa, oferecendo seus relatos e reflexões. Com esse público, foram formados dois grupos focais: o primeiro, com quatro participantes, e o segundo, com três. As entrevistas ocorreram em dias distintos, no ano de 2025, em uma sala cedida pela Faculdade de Ciências sociais da UFPA, com duração de 1 hora e 30 minutos cada encontro. Durante essa etapa, a entrevistadora se empenhou em proporcionar um ambiente acolhedor aos participantes com estratégias de conversação.

Outra técnica de pesquisa oportuna foi a entrevista qualitativa, tal qual apregoada por Jean Poupart (2012). Para esse autor, as entrevistas qualitativas são cruciais para uma análise aprofundada da perspectiva dos atores sociais, especialmente, no que diz respeito a compreensão precisa das práticas sociais. Ademais, entendemos que as entrevistas qualitativas abriram “possibilidades de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (Poupart, 2012, p. 216).

Para a elaboração das entrevistas, tomamos como referência o texto “Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada”, de Eduardo José Manzini (2003). Segundo o autor, “a entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social” (2003, p. 11). Assim, partimos do pressuposto que os entrevistados têm a importante função de esclarecer aspectos de fenômenos, enquanto os entrevistadores trabalham na orientação de cada etapa do método, de acordo com seus objetivos de pesquisa, para garantir segurança no material coletado. Por isso, as perguntas abertas foram elaboradas a partir de estratégias reflexivas voltadas ao refinamento da expressão textual e ao alinhamento com os objetivos da pesquisa. Em diálogo com Manzini (2003), esse processo resultou na formulação de perguntas com base na intenção analítica de “o que se busca”, a qual correspondia a temas de interesse.

Manzini (2003), também foi nossa referência no que tange os cuidados com a estrutura e a sequência dos questionamentos. Inicialmente, as perguntas abordaram temas menos complexos, permitindo que os entrevistados respondam sem grande esforço de reflexão. No decorrer da entrevista, as questões se tornaram progressivamente mais sensíveis, podendo despertar emoções intensas nos participantes. Além disso, as ideias que orientaram a formulação das perguntas foram advindas dos eixos temáticos encontrados no levantamento bibliográfico feito para conhecer o atual cenário do campo de estudos.

Vale ressaltar que, antes de iniciar as entrevistas formais, foi realizado um pré-teste com um pequeno número de participantes. O objetivo dessa etapa foi avaliar a clareza, a relevância e a adequação das questões, garantindo que elas fossem fornecidas de maneira adequada e que cubram efetivamente os aspectos centrais da pesquisa. Nesse sentido, após sua produção, o pré-teste permitiu ajustes na pesquisa, como entender a compreensão das perguntas, demonstrar a pertinência do tema e a receptividade dos participantes. Assim, foi assegurado que as entrevistas principais resultassem em dados específicos e representativos.

3.5 Procedimentos da Análise de Dados

Dada a natureza qualitativa e exploratória desta pesquisa, a análise dos dados obtidos por meio dos grupos focais foi conduzida com base na análise de conteúdo temática, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2016). Esse método permite identificar, categorizar e interpretar os temas recorrentes nas falas dos participantes, buscando compreender os sentidos atribuídos às suas experiências de racismo cotidiano e seus impactos no rendimento acadêmico. A Tabela 1 (abaixo) sintetiza as etapas do processo de análise de conteúdo adotado nesta pesquisa, desde a transcrição do material empírico até a interpretação fundamentada no referencial teórico.

Tabela 1 – Etapas da análise de conteúdo.

Sequência de etapas do método de análise de conteúdo	
1	Transcrição integral dos encontros e entrevistas, preservando elementos contextuais.
2	Leitura flutuante para familiarização com o material.
3	Codificação e categorização das unidades de sentido em temas emergentes (como racismo institucional, apoio acadêmico e autoestima acadêmica).
4	Interpretação à luz do referencial teórico, especialmente Bourdieu (capital cultural e habitus) e Almeida; Hasenbalg; Deus; Feres Júnior <i>et al.</i> ; Gonzalez (racismo estrutural e institucional).

Fonte: Autoria própria (2025) com base em Bardin (2016)

Conforme o exposto na Tabela 1, a primeira etapa da análise de conteúdo corresponde a transcrição dos dados das entrevistas, após a gravação dos encontros dos grupos focais. Portanto, transcritos integralmente, os textos estão na pesquisa de forma fidedigna, preservando expressões, pausas e elementos contextuais relevantes. Em seguida, a leitura flutuante e exploratória dos dados é feita com o objetivo de captar uma visão geral dos conteúdos, identificar padrões de fala e compreender o tom geral das experiências narradas.

Sequencialmente, a codificação e categorização temática corresponde a segmentação das falas em unidades de sentido, que são agrupadas em categorias temáticas emergentes. Essas categorias refletem os temas centrais relacionados ao racismo, à trajetória acadêmica, à percepção de apoio institucional, à construção da autoestima acadêmica, entre outros aspectos. Por fim, realizamos a análise interpretativa, em que cada categoria foi interpretada à luz do referencial teórico adotado.

3.6 Processo de Organização e Interpretação dos Dados

A primeira etapa, que consiste na transcrição dos áudios da entrevista, foi feita através da ferramenta “Transcrever” do programa de edição de textos, “Microsoft Word”. Em seguida, refinamos os textos, corrigindo erros gerados pelo programa de computador que comprometiam os sentidos das falas. Assim, mantivemos a fidelidade ao conteúdo exposto pelos entrevistados.

Ainda nessa etapa, separamos os conteúdos dos grupos em documentos diferentes, a fim de facilitar o processo de diferenciação e comparação das análises seguintes. Portanto, cada grupo focal e entrevistado recebeu um código alfanumérico para lhe representar, ao mesmo tempo que preserva a sua identidade. Como exemplo, a identificação “G1-E1” corresponde a “Grupo 1, Entrevistado(a) 1”. Nesse padrão, a letra “G” indica o grupo focal, acompanhado do número que o diferencia entre os dois grupos existentes. Já a letra “E” refere-se ao(à)

entrevistado(a), acrescida de um número que especifica sua posição de identificação dentro do respectivo grupo.

Na segunda etapa, a leitura flutuante das respostas das entrevistas foi realizada de maneira exploratória, a fim de captar sentidos padronizados. Nesse contexto, foi crucial fazer uso do repertório acumulado nas Ciências Sociais para entender as nuances das interações sociais e dos sentidos gerais compartilhados nos grupos focais, como a concordância em conversas e a cautela em relatar situações que poderiam constranger uns aos outros.

Na terceira etapa, executamos a codificação das falas dos entrevistados a partir de sínteses de sentidos. Para isso, transformamos em códigos as intenções analíticas de “o que se busca”, as quais correspondiam a assuntos de interesse das perguntas. Posteriormente, com esses métodos articulados, os códigos encontrados nas entrevistas foram agrupados em três categorias de análise, a partir das suas aproximações temáticas, a fim de compreender os significados explícitos e implícitos que emergem na etapa de tratamento das respostas dos entrevistados. Dessa forma, tal organização é possível ser visualizada na tabela 2:

Tabela 2 – Categorias e códigos da análise de conteúdo

Categorias	Códigos
Condições de entrada, permanência e suporte acadêmico.	- Relações entre universidade e identidade sociocultural; - Redes de apoio estudantis.
Racismo estrutural e experiências de discriminação.	- Racismo sutil e intrínseco em disputas acadêmicas; - Racismo explícito (como vítimas ou testemunhas). - Racismo na avaliação acadêmica;
Obstáculos ao desempenho acadêmico.	- Perfil de acesso a capital cultural; - Obstáculos ao sucesso acadêmico.

Fonte: Autoria própria (2025).

Por fim, a última etapa da análise de dados é interpretativa, em que cada categoria passa pela análise com base no referencial. A categoria “Condições de entrada, permanência e suporte acadêmico” foi desenvolvida para apresentar as principais ideias sobre como as práticas sociais determinam as experiências de estudantes negros(as) na UFPA, desde a entrada até a fase concluinte.

Já a categoria intitulada “Racismo institucional e experiências de discriminação”, dedica-se à análise de diversas situações em que o preconceito foi percebido pelos grupos focais. Nesse contexto, a atenção se volta para as percepções do racismo, especialmente quando observadas por pessoas negras que o vivenciam não apenas na experiência cotidiana, mas também por meio de interpretações intelectuais.

A terceira e última categoria, “Obstáculos ao desempenho acadêmico”, baseada na hipótese deste estudo, sintetiza os códigos que abordam questões estruturais, cognitivas e socioeconômicas que interferem no desempenho acadêmico. Ou seja, diz respeito a diferentes dimensões que atravessam os processos de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere às consequências no desempenho acadêmico.

3.7 Riscos e Aspectos Éticos

Os principais fatores de riscos nesta pesquisa foram emocionais, pois estavam presentes na fase das entrevistas que percorreram relatos de estudantes negros(as) acerca dos impactos do racismo nas suas trajetórias acadêmicas. Ainda que a metodologia seja cuidadosamente definida para amenizar os efeitos negativos da abordagem deste estudo, ressaltamos ser um risco para os entrevistados reviverem traumas ao relembrar e relatar situações de práticas racistas geradoras de sofrimento emocional e desgaste mental. Além disso, corremos o risco de reforçar estereótipos racistas ao permitir que os entrevistados falem o que pensam, de maneira a constranger os envolvidos no encontro.

Por isso, a condução dos encontros foi feita com mediação ética e respeitosa, de maneira alinhada com o Código de Ética da Sociedade Brasileira de Sociologia (2019), com atenção à escuta acolhedora e à não revitimização. Além disso, também tivemos aprovação para realizar esta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA por meio da Plataforma Brasil, confirmando nossos aspectos éticos, cuja documentação encontra-se disponível no anexo.

Nesse sentido, antes de iniciar cada grupo focal, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitamos a assinatura dos entrevistados para confirmar suas participações. Ressaltamos que a atividade era voluntária, com garantia de anonimato, sigilo e proteção dos dados pessoais, possibilitando também o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao vínculo institucional. Quando necessário, foi indicado suporte institucional e encaminhamento a serviços de apoio psicológico disponíveis na UFPA.

Também esclarecemos que não haveria qualquer forma de compensação financeira, e a participação não implicou custos para os envolvidos. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, e os resultados poderão ser apresentados em eventos e publicações. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa seguirá o compromisso com a dignidade, os direitos humanos, a justiça social e a equidade racial, buscando promover conhecimento crítico com impacto positivo para os sujeitos envolvidos e para a comunidade acadêmica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Condições de Entrada, Permanência e Suporte Acadêmico

Ao abordar as condições de entrada, permanência e suporte acadêmico na UFPA, os dois grupos focais relataram que as suas identidades negras formam e são formadoras das condições de existência social, dentro e fora da universidade. Para muitos, essa dinâmica ficou explícita quando entraram na UFPA, pois aspectos da origem familiar, cultura e experiência enquanto pessoa negra, tiveram impactos no valor simbólico daquele momento. Esse valor simbólico pode ser compreendido a partir de Bourdieu (2015), como a aquisição de um capital cultural legitimado, capaz de alterar a posição dos sujeitos no campo social. Ou seja, existem relações entre as identidades socioculturais e a UFPA. Relatos dos dois grupos focais mostram o consenso:

Acredito que não apenas a história da minha vivência, mas também grande parte da vivência dos alunos negros da UFPA está marcada não só por questões econômicas, mas por questões familiares. A gente fica bem ciente do quanto as universidades públicas, no Brasil, têm uma aura em relação à questão do *conhecimento*... Eu creio até do *poder* que se tem em estudar em uma universidade pública (G1-E1 estudante de História, grifos nossos).

Eu acho que entrar em uma universidade federal já é algo muito, muito grande e se tratando de nós, negros, é algo... Para ti é muito grande, para tua família é muito importante, muito tudo. Para os outros é “olha quem entrou na universidade federal”, “tu és inteligente”. Só que a gente só vai perceber essa importância quando a gente entra na universidade e começa a se reconhecer e a se entender diferente (G2-E1 estudante de Pedagogia).

Além desses relatos, também surgiram conversas sobre as memórias das festas típicas paraenses em comemoração as aprovações na UFPA. Nos dias de divulgação dos listões, os grupos focais costumam sentir alegria ao verificar que as celebrações também são realizadas nas periferias de Belém e da região metropolitana, pois essas práticas se tornaram frequentes depois do surgimento das cotas. Portanto, a questão simbólica dessas memórias está no entendimento de que a universidade passa a ser ocupada por jovens negros periféricos que, por muito tempo, foram impedidos de ingressar nas instituições de ensino como estudantes. Esse fenômeno, intensificado a partir das cotas, dialoga com Hasenbalg (2005) ao apontar como a presença negra em espaços historicamente excludentes representa uma ruptura simbólica com a exclusão racial no ensino superior.

Diante dessas falas, ficou perceptível as emoções de orgulho e satisfação com a realidade, pois não se tratava de discursos abstratos, mas de relatos enraizados na realidade dos

próprios estudantes. Dessa forma, entendemos que a entrada na universidade é uma das maneiras que os(as) negros(as) têm de participar das disputas nos campos de práticas sociais. Essa conquista é um exemplo do que Almeida (2020) chama de tensionamento das estruturas do racismo institucional, quando sujeitos historicamente excluídos conquistam espaços de poder e prestígio social.

Além disso, considerando que a maioria dos entrevistados compõe a geração dos primeiros da família a fazer ensino superior, no contexto da UFPA, os estudantes estimam a melhoria da qualidade de vida a partir do progresso econômico, derivado da profissionalização, e do status social gerado pelo pertencimento a um espaço de poder, que é altamente disputado e ocupado pelas classes médias e altas paraenses. Isso implica, diretamente, no ambiente familiar dos(as) estudantes, que também recebe mais valorização social fora da universidade. Portanto, todos os envolvidos passam a projetar mais respeito para as suas dignidades, na tentativa de superar os desafios historicamente sofridos pelas identidades socioculturais. Essa realidade remete à análise de Zélia Amador de Deus (2008), que associa a inclusão universitária de negros(as) ao fortalecimento da autoestima coletiva e ao enfrentamento do racismo estrutural.

Diante dos relatos de G1-E1 e G2-E1, também temos a exemplificação dos efeitos que as disposições socialmente incorporadas orientam as práticas e percepções, sobretudo em relação à classe, como afirma Bourdieu (2011). Ou seja, não é só uma questão de identidade, pois a partir da experiência racializada, a formação do senso prático cria tendências acerca dos modos de ser e de se posicionar no mundo, tanto de maneira estruturada pelas práticas sociais, anteriormente fornecidas pelas comunidades culturais, quanto estruturante das relações seguintes na universidade.

Essas estruturas estruturantes são fortemente percebidas assim que os(as) estudantes entram na UFPA, pois, por conta da inferiorização racial sofrida desde o período colonial e da histórica privação do acesso a bens culturais legitimados, as práticas sociais do espaço acadêmico geram o sentimento de não pertencimento em estudantes negros(as). Nesse sentido, o relato a seguir representa o G2, grupo composto por participantes que têm em comum o contato com o trabalho doméstico precarizado, seja por meio das experiências de suas mães ou pelas próprias vivências. Como síntese, uma pessoa evidenciou os sentimentos de inadequação e incompreensão diante da sua realidade quando é expressa na universidade:

Com 7 anos de idade, eu fui dada para morar na casa de família. Mal sabiam eles como era cruel afastar a gente da nossa casa. O que essa família fazia? Dava uma cesta básica por mês para os meus pais. Era isso e *eu servia que nem escrava*. Diziam que

era só pra cuidar de uma criança, mas era mentira. Então por tudo isso eu passei, mas quando eu chego aqui na UFPA e vou falar da minha trajetória, dizem que eu quero ser coitadinha. Tipo assim, ninguém... Eu me emociono, porque ninguém sabe a nossa realidade e nem procura entender antes de estar julgando, então... [O relato foi interrompido por lágrimas e silêncio prolongado] (G2-E2 estudante de Letras, grifos nossos).

Segundo nossa análise, essa experiência ilustra o que Almeida (2020) descreve como naturalização das desigualdades, sustentada por uma ideologia de democracia racial que oculta a violência estrutural. A referida narrativa reflete uma tentativa de minimizar as desigualdades sociais, em que a experiência negra é mais atravessada pela desumanização, tanto fora quanto dentro das instituições de ensino. Isso se dá porque, ao participar da ordem social, os indivíduos negros e não negros tendem a incorporar preconceitos de uma falsa realidade, como a democracia racial, mas “este processo não é espontâneo; os sistemas de educação e meios de comunicação de massa são aparelhos que produzem subjetividades culturalmente adaptadas em seu interior” (Almeida, 2020, p. 169). Como resultado, tal situação gera dificuldades de percepção acerca da forma que o racismo organiza instituições como a UFPA.

No entanto, as relações históricas explicam as práticas sociais, muito mais do que discursos idealizados. Portanto, ao dialogar acerca das condições objetivas e subjetivas que estruturam os grupos e a consciência de seus membros, estudantes negros(as) da UFPA argumentaram sobre a necessidade de permanência estudantil. Nesse contexto, os grupos focais apresentaram visões distintas, centradas nas relações sociais e na questão econômica.

Como ilustração disso, no G2 predominou relatos acerca da assistência estudantil fornecida pela UFPA ser insuficiente para todo o corpo discente, embora todos os participantes desse grupo já terem tido pelo menos uma experiência de assistência. A opinião geral se concretiza na percepção de que não existem muitas oportunidades de bolsas, auxílios e projetos para todas as pessoas cotistas e advindas de processos seletivos especiais, como quilombolas. Esse ponto converge com Feres Júnior *et al.*, (2013), que ressalta as limitações das ações afirmativas quando não acompanhadas por políticas consistentes de permanência. Tal situação reverbera em uma baixa manutenção de contatos profissionais e uma exclusão objetiva dos(as) estudantes negros(as) nos melhores espaços de produção acadêmica.

No entanto, haja visto que as pessoas consultadas neste estudo possuem conhecimentos prévios acerca das dinâmicas raciais que lhes afetam, a maioria traçou uma trajetória com redes de apoio sensíveis às suas necessidades acadêmicas e às suas subjetividades raciais na universidade para que possam “sobreviver” no campo de disputas. Nesse sentido, no G1 predominaram falas sobre o modo que a socialização vivenciada em grupos de estudo ou

pesquisa, nos movimentos negros e nas redes de amizade, entre colegas e professores, contribui para a permanência dos(as) estudantes em suas trajetórias acadêmicas:

Eu sempre falo para o pessoal do meu grupo de pesquisa que esse é o único espaço da universidade onde eu sinto que eu não estou entre inimigos. Eu sinto que foi o grupo que criou o espaço pra eu conseguir, realmente, desenvolver minhas ideias de maneira criativa com os autores que eu gosto, porque eu não conseguia encontrar isso, geralmente, nas matérias obrigatórias que vem na faculdade [...]. O movimento negro também foi um dos espaços que mais me deram forças, tanto aqui dentro quanto lá fora [...]. Além disso, o apoio econômico do PIBIC foi importante, porque sem ele, com certeza, eu não estaria aqui agora (G1-E2 estudante de Ciências Sociais).

Eu tive muita sorte em relação às minhas duas orientadoras, tanto a antiga quanto a atual, porque eu sempre digo que elas foram como mães para mim. E sempre que eu falo sobre elas, eu me emociono. São duas mulheres brancas, inclusive. Só que assim, o acolhimento que eu tive delas foi essencial para me manter aqui dentro. E eu falo de acolhimento não só emocional, de disponibilidade, de escuta, mas um apoio financeiro também. Não teve um evento que eu participei, que eu não tive uma ajuda financeira da parte delas [...]. A questão financeira é muito importante, mais do que a gente queria que fosse, infelizmente (G1-E1 estudante de História).

Do ponto de vista da nossa análise, esses relatos se alinham à perspectiva de Lélia Gonzalez (2018), que vê na organização coletiva e nas redes de solidariedade formas de resistência ao racismo institucional e à exclusão acadêmica. Esses relatos de experiências descrevem práticas sociais que favoreceram a permanência estudantil e geraram trajetórias de sucesso, em que, diante das adversidades, é possível construir relações de incentivo e suporte coletivo. Isso revela a universidade como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo que pode reproduzir desigualdades, ela também se constitui como lugar de resistência, organização política e construção de identidades coletivas. Em diálogo com Deus (2008), tais práticas desafiam as estruturas instituídas e ampliam os horizontes de transformação social, evidenciando que o ensino superior pode ser um espaço de emancipação e justiça. A Tabela 3, apresentada a seguir, sintetiza a relação entre os principais achados empíricos e o arcabouço teórico sobre as condições de entrada, permanência e suporte acadêmico.

Tabela 3 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre as condições de entrada, permanência e suporte acadêmico

Achado empírico	Autor(es) e conceito teórico	Síntese da relação
Orgulho e valorização simbólica ao ingressar na universidade	Silvio Almeida (racismo estrutural); Zélia Amador de Deus (inclusão e permanência)	O ingresso de estudantes negros(as) na universidade representa ruptura simbólica com a exclusão histórica, mas ainda ocorre dentro de um espaço marcado por estruturas racistas.
Sentimento de não pertencimento no espaço acadêmico	Pierre Bourdieu (habitus e capital cultural)	A ausência de familiaridade com os códigos acadêmicos reflete desigualdade na posse do capital cultural, gerando sensação de inadequação.

Memórias coletivas de celebração nas periferias após aprovação	Lélia Gonzalez (cultura negra e resistência)	Celebrações reafirmam a cultura negra como espaço de resistência e apropriação simbólica da universidade.
Precariedade da assistência estudantil para cotistas e quilombolas	Carlos Hasenbalg (história da exclusão); Feres Júnior <i>et al.</i> (limitações das ações afirmativas)	Apoio insuficiente perpetua desigualdades no acesso à permanência e no aproveitamento das oportunidades acadêmicas.
Redes de apoio (movimento negro, professores e grupos de pesquisa) como fator de permanência	Maria Alice Nogueira (capital social acadêmico); Zélia Amador de Deus (estratégias de permanência)	As redes de apoio atuam como mediadoras para superar barreiras estruturais e reforçar o pertencimento.

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme apresentado na Tabela 3, os achados empíricos indicam potencialidades e limitações das experiências e percepções negras acerca das condições de entrada, permanência e suporte acadêmico. Ou seja, ao mesmo tempo em que existem aspectos como orgulho e valorização ao ingressar na universidade, especialmente através das memórias coletivas de celebração nas periferias após aprovação na UFPA, também se tem os desafios do não pertencimento e a precariedade da assistência estudantil para cotistas e quilombolas, levando os discentes a produzirem redes de apoio como fator de permanência. Diante disso, a discussão apresentada neste tópico evidencia não apenas os desafios enfrentados nas condições de existência dos(as) negros(as), mas também os mecanismos de resistência e transformação que emergem nesse processo diante de uma geração de estudantes que possui pertencimento racial.

4.2 Racismo Estrutural e Experiências de Discriminação

Neste tópico, vamos descrever experiências de estudantes negros(as) acerca das diferentes formas que o racismo se apresenta na UFPA. No entanto, como este estudo se dedica a compreender as percepções dos estudantes, contamos com participantes que se aproximavam do tema por diferentes caminhos: por meio de leituras e estudos específicos, pela militância organizada ou, ainda, por uma observação crítica da realidade. Assim, as narrativas de casos de racismo foram ricas de informações e de reflexões.

Ao questionarmos se alguém havia vivenciado situações em que estudantes negros enfrentaram barreiras sutis ou dificuldades não explícitas em disputas acadêmicas, nosso objetivo era investigar processos que não estão registrados formalmente nas organizações universitárias, mas que se fazem presentes e atuam nas práticas sociais. Nesse contexto, os discentes descreveram situações em que eram vítimas de desfavorecimentos e constrangimentos por parte de professores, durante competições entre grupos. Em todos os casos, havia o envolvimento de questões raciais e econômicas. A esse respeito destaca-se a seguinte história:

Eu estava em um grupo sem bolsa, mas eu precisava de algo para me sustentar na universidade, eu precisava trabalhar. Então, quase nunca eu tinha tempo para o grupo. Até conversei com o chefe do grupo, dizendo que eu poderia participar se fosse online, porque eu não queria perder o contato. E eu vi que, pouco a pouco, *algumas barreiras sutis foram impostas*. Por exemplo, na mostra de pesquisas do grupo, eu não pude submeter meu trabalho, porque a prioridade era pra quem estava mais ativo no grupo [...]; uma pessoa branca, que não se preocupava com dinheiro, recebeu bolsa e eu não [...]; todos os integrantes do grupo receberam auxílios para viagens e eu fui o único que não recebi [...]. Por fim, não consegui apresentar o meu TCC em uma mostra porque eu estava doente. Depois disso, eu só vi no meu celular que eu tinha sido retirado do grupo, porque eu não estava conseguindo participar ativamente (G1-E3 estudante de Ciências Sociais e Filosofia, grifos nossos).

Para a nossa análise, esse relato exemplifica como o racismo estrutural, conforme discutido por Silvio Almeida (2020), se manifesta não apenas em ações explícitas, mas também em mecanismos sutis que condicionam o acesso e a permanência de estudantes negros(as). Ao mesmo tempo, o conceito de capital cultural de Bourdieu (2015) ajuda a entender como a posse ou ausência de recursos econômicos e simbólicos influencia as oportunidades dentro do campo acadêmico, reforçando desigualdades históricas já apontadas por Hasenbalg (1979).

Nesse caso, as dinâmicas acadêmicas, centradas na produção de rendimentos, são incompatíveis com a rotina de quem é negro(a), trabalha e não possui bolsas de estudos, enquanto essas mesmas dinâmicas são mais flexíveis para pessoas brancas. Diante disso, entendemos que as “barreiras sutis”, como a avaliação antipedagógica (Demo, 2010) que relaciona competência com presença, não são meras abstrações, mas estruturas concretas e dissimuladas, que determinam as chances de êxito acadêmico. Ou seja, condições materiais e simbólicas bem definidas, inscritas no próprio funcionamento do campo educacional.

Embora determinadas práticas racistas possam, à primeira vista, parecer sutis, manifestando-se como fruto do inconsciente de quem as realiza e decorrentes de um processo histórico de naturalização, no contexto da UFPA elas também assumem formas explícitas e conscientes. Em consonância com isso, a participante G2-E2 estudante de Letras relatou que tentou participar de atividades avaliativas junto à sua turma, mas foi impedida de fazê-lo sob o argumento de que não possuía os capitais culturais necessários para a prática, como domínio prévio de determinados códigos acadêmicos. Ela acrescentou que, além dessa lacuna de capital cultural, o desprezo aberto por sua raça foi um fator determinante para a exclusão explícita que vivenciou em sala de aula, evidenciando como o racismo estrutural atua no ambiente universitário. A exclusão baseada na suposta ausência de capital cultural dialoga também com a crítica de Lélia Gonzalez (2018) sobre a desvalorização da cultura negra e com a análise de Deus (2008) sobre como o racismo é naturalizado nas relações institucionais.

Em outro caso, a participante G1-E1 estudante de História relatou ter vivenciado diferentes situações de racismo envolvendo a falta de capital cultural, mesmo estando em um curso historicamente reconhecido pela forte atuação no combate à violência racial na UFPA. Esse contraste entre discurso e prática confirma a crítica de Feres Júnior *et al* (2010) às limitações das ações afirmativas quando não acompanhadas de mudanças estruturais. A ausência de responsabilização dos autores e o desinteresse institucional em reparar danos reforçam também o argumento de Hasenbalg (1979) de que a exclusão da população negra é histórica e sistematicamente reproduzida. A pessoa entrevistada explicou que, apesar do discurso institucional de enfrentamento ao racismo, persistiam comportamentos discriminatórios no cotidiano acadêmico. Em uma situação específica, surgiram falas racistas, proferidas de maneira despreocupada e sem receio de punição, com nítida intenção de ridicularizar pessoas negras, em um grupo de mensagens virtuais institucionais, que funcionava como espaços de interação para estudos.

Nos dois relatos, emergiram reflexões críticas sobre a ausência de responsabilização dos autores das práticas discriminatórias, evidenciando uma falha institucional do sistema jurídico brasileiro e da UFPA. Além disso, foi destacado o desinteresse da universidade em reparar os danos causados aos envolvidos na recuperação da vida acadêmica. Diante dessa lacuna, as vítimas precisaram buscar apoio e amparo em movimentos sociais negros, que atuam historicamente na defesa dos direitos da população negra e na promoção de redes de solidariedade, suprindo assim a inércia das instituições acadêmicas diante das questões raciais.

Como já dito, entendemos que a raça está no *habitus* que opera não apenas como estrutura externa, mas também como uma experiência internalizada, que molda o comportamento, o modo de falar, de se relacionar com instituições, com o saber e com os outros.

Isso confirma o que Deus (2008) disse acerca do conceito bourdieusiano ajudar a entender a naturalização do racismo no Brasil, pois o *habitus* funciona como um “acordo tácito em aceitar a situação de pobreza e miséria em que vive a população negra como algo naturalizado” (Deus, 2008, p. 153). Para uma participante do G1, esse acontecimento é fruto da banalização do racismo no contexto acadêmico. Em suas palavras:

A gente se depara com tantas pessoas em situações de vulnerabilidade que parece que ficou banalizado, principalmente, se a pessoa for negra. Aquele estereótipo de uma pessoa negra, pobre, não tem condições e tal, é só mais uma pessoa negra, pobre que está aqui na universidade. Então é banalizado o modo como a gente é tratado ou a gente é visto aqui dentro. Já não se leva mais a sério. Quando eu entrei aqui, eu achei que esses posicionamentos em relação aos estudantes eram mais... “não, você tem ajuda sim”, mas não é verdade. Como eu falei, tá banalizado, sabe? (G1-E4 estudante de Pedagogia).

A percepção de banalização conecta-se diretamente à análise de Lélia Gonzalez (2018), que aponta como o racismo no Brasil se infiltra no cotidiano de forma quase imperceptível, sendo naturalizado inclusive entre aqueles que dele sofrem. Por meio desse relato percebemos que os estudantes negros(as) se sentem, sequencialmente, vitimados pelo racismo diante de tantas dificuldades de serem respeitados em suas formas de existência. Como efeito, muitos ainda possuem dificuldades interpretativas de identificar que são vítimas do atravessamento de diferentes desigualdades, especialmente nos processos de aprendizagem, como a avaliação pedagógica.

Acerca disso, quando ainda se discutia as dinâmicas implícitas e explícitas do racismo nos grupos focais deste estudo, indagamos as percepções acerca dos efeitos do fenômeno racista nas avaliações acadêmicas, geralmente associadas à imagem do professor dentro do modelo de educação moderno. Chama atenção que a maioria dos participantes afirmou que já sofreu com reprovações na UFPA, mas elas não estavam relacionadas com racismo. Alguns participantes expressaram isso em falas como: “Eu já reprovei, sim, mas não foi por essa questão. Foi mais por situações minhas mesmas” (G1-E4 estudante de Pedagogia).

Com isso, os(as) entrevistados não quiseram detalhar tais situações, impedindo análises mais aprofundadas dos casos. No entanto, ainda que não nomeadas como racismo, algumas das reprovações mencionadas podem estar associadas a processos discriminatórios estruturais presentes na universidade, os quais operam de forma sutil e naturalizada, como já demonstramos, dificultando seu reconhecimento imediato pelas vítimas.

De outra maneira, alguns relatos foram marcantes em reconhecer o racismo nas avaliações, como o da participante que afirmou incomodar um professor com suas ações políticas e influentes no seu curso. Segundo a entrevistada: “Ele deve pensar assim, ‘essa neguinha aí, chegar e faz tudo isso. Ela pensa que ela vai...’. Mas eu vou!” (G2-E1 estudante de Pedagogia). Essa fala evidencia como o racismo estrutural e institucional (Almeida, 2020) se articula com relações de poder no espaço acadêmico, especialmente quando envolve docentes em posição hierárquica. Ao mesmo tempo, dialoga com o conceito de campo de Bourdieu (2015), no qual as disputas por reconhecimento e legitimidade se dão em condições desiguais de capital simbólico e cultural. A referida estudante ainda informou que foi injustamente avaliada pelo professor, por causa de perseguição, através de uma nota não condizente com a qualidade do seu trabalho.

O G1 também descreveu situações em que foi necessário abandonar disciplinas e aceitar reprovações para evitar a convivência com professores que adotam posturas racistas diante de

temas das ciências humanas. Esses diversos cenários evidenciam que, quando as situações de racismo envolvem docentes, o poder conferido pela hierarquia institucional coloca estudantes negros(as) diante da frustração de reconhecer que o racismo existe, mas que nem sempre pode ser efetivamente combatido.

Trata-se de compreender que a injustiça precisa, de alguma forma, ser suportada, pois está presente e naturalizada no cotidiano acadêmico; contudo, isso não implica aceitá-la plenamente na condução de suas vidas, mantendo-se a resistência como postura fundamental. A Tabela 4, a seguir, sintetiza a correlação entre os principais achados empíricos e o arcabouço teórico acerca do racismo estrutural e das experiências de discriminação.

Tabela 4 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre racismo estrutural e experiências de discriminação

Achado empírico	Autor(es) e conceito teórico	Síntese da relação
Barreiras sutis em grupos de pesquisa, com acesso desigual a bolsas e auxílios, favorecendo estudantes brancos	Silvio Almeida (racismo estrutural); Bourdieu (capital cultural e habitus)	Mostra como o racismo está entranhado nas estruturas acadêmicas, operando por meio de critérios aparentemente neutros, mas que privilegiam quem já possui capitais culturais e sociais valorizados.
Exclusão de atividades avaliativas sob argumento de “falta de capital cultural”	Bourdieu (capital cultural); Maria Alice Nogueira (atualização da teoria da reprodução social)	Evidencia como a ausência de determinados códigos acadêmicos, historicamente menos acessíveis à população negra, serve como justificativa para a exclusão formal de oportunidades acadêmicas.
Ridicularização de pessoas negras em grupos institucionais virtuais	Lélia Gonzalez (desvalorização da cultura negra); Silvio Almeida (racismo estrutural)	Demonstra que o racismo se manifesta também em espaços informais da universidade, reforçando estereótipos e deslegitimando identidades negras.
Falta de responsabilização institucional diante de práticas discriminatórias, levando vítimas a buscar apoio em movimentos sociais negros	Carlos Hasenbalg (história da exclusão da população negra); Feres Júnior <i>et al</i> (limitações das ações afirmativas)	Mostra a inércia institucional e a insuficiência de políticas afirmativas para garantir reparação e suporte, perpetuando desigualdades históricas.
Banalização do racismo e naturalização da exclusão de estudantes negros(as)	Zélia Amador de Deus (conceito de raça como construção social); Silvio Almeida (racismo estrutural)	Aponta como o racismo é percebido como parte do cotidiano acadêmico, tornando-se invisível e, portanto, mais difícil de combater.
Reprovações e avaliações pontuais correlacionadas ao racismo; e reprovações não reconhecidas como racismo, mas possivelmente associadas a desigualdades estruturais	Karl Marx / Silvio Almeida (ideologia e realidade)	Indica que, embora correlacione reprovações e avaliações ao racismo em casos pontuais, em outros a ideologia do mérito individual oculta as causas estruturais das dificuldades acadêmicas, reforçando a responsabilização da vítima.

Fonte: Autoria própria (2025).

De acordo com a Tabela 4, é possível perceber que o racismo estrutural possui uma relação profunda nas experiências de discriminação vividas nos ambientes universitários.

Segundo os dados empíricos, as versões de racismo implícito e explícito se sustentam através de uma interdependência com a falta de responsabilização institucional diante de práticas discriminatórias, bem como a banalização e o não reconhecimento das desigualdades raciais nas dinâmicas de interação social. Ou seja, estamos diante de uma estrutura complexa e sistematicamente organizada para reproduzir desigualdades. Portanto, à luz do repertório teórico mobilizado, compreendemos que as percepções dos(as) entrevistados(as) constituem instrumentos sensíveis para a identificação das manifestações do racismo e, ao mesmo tempo, elementos críticos para o seu enfrentamento, ainda que a superação plena das desigualdades permaneça como um horizonte distante.

4.3 Obstáculos no Desempenho Acadêmico

Com base na hipótese deste estudo, que aponta para o racismo vivenciado na UFPA e o seu impacto negativo no rendimento acadêmico de estudantes negros(as), realizamos perguntas aos grupos focais para entender como eles interpretam seus processos de ensino e como encaram os obstáculos aos bons desempenhos. Para isso, verificamos os perfis de acesso a capital cultural. De antemão, não tivemos dificuldades com a apreensão da temática pelos(as) licenciandos(as), pois todos já possuíam algum contato com os conceitos de Bourdieu. Mesmo assim, apresentamos exemplos de como os bens culturais se apresentam na atualidade.

Nesse contexto, filtramos as falas que descrevem as trajetórias de estudos, especialmente, quando abordam acesso a livros, cursos de línguas estrangeiras e intercâmbios internacionais (Nogueira, 2021). No G1, todos os participantes disseram que recebiam incentivos das suas famílias para estudar, mas poucos investimentos financeiros eram feitos em materiais educacionais. Nesse cenário, apenas uma participante, G1-E1 estudante de História, possuía histórico de estudos em escolas particulares, cursos de língua estrangeira e preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela descreve que essa trajetória foi arduamente construída por seus avós analfabetos e seus pais com escolaridade básica incompleta para mudar o destino das próximas gerações da família. Esse dado, segundo nossa análise, confirma a teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (2018), segundo a qual o capital cultural, distribuído desigualmente, é fundamental para as trajetórias escolares, pois o sucesso acadêmico depende do acesso a saberes valorizados pela escola.

Além disso, todos do G1 declararam que são leitores assíduos desde a adolescência e justificaram que essa habilidade foi crucial para a entrada na UFPA. Isso pode ser observado na seguinte fala: “eu sempre tive facilidade para escrever, e ler textos grandes nunca foi um problema para mim na faculdade. Eu sabia que isso se devia ao esforço que eu fazia lá fora, o

qual serviu de embasamento para que tudo isso acontecesse aqui dentro” (G1-E2 estudante de Ciências Sociais). Esse depoimento reforça que o processo de escolarização para estudantes negros(as) é um tipo de aculturação, pois eles precisam se apropriar de uma cultura acadêmica que não corresponde àquela em que foram socializados, conforme argumenta Bourdieu e Passeron (2018).

Portanto, sabendo que “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas” (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 39), os(as) discentes desenvolveram dinâmicas criativas, em seus contextos, para conseguir ler. Alguns recebiam livros de familiares distantes ou de empregadores dos seus pais, outros compravam com grandes esforços econômicos.

Isso comprova a teoria da reprodução escolar quando ela afirma que, para algumas classes de explorados no sistema capitalista, e aqui vamos acrescentar os(as) negros(as), “a aquisição de cultura escolar é aculturação” (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 40). Ou seja, para o(a) estudante negro(a), estudar significa também ter de se apropriar de uma cultura acadêmica distinta daquela em que foi socializado(a), repleta de conhecimentos que são indissociáveis de valores culturais.

Contudo, esse processo cultural demanda tempo e desgastes. Até hoje, cada participante que declarou ter bom desempenho acadêmico ainda mantém a própria relação com a leitura, que é pouco afetada pelas oportunidades da universidade, uma vez que, mesmo com a dificuldade de acesso a livros de maneira geral, ninguém do G1 costuma fazer empréstimos da Biblioteca Central da UFPA. Segundo relatos, isso é a manifestação da inadequação sentida por negros(as) nos espaços acadêmicos, descrita no tópico 4.1 deste artigo.

Já no G2, a maior parte dos participantes também possui uma relação com a leitura bem desenvolvida desde a adolescência. No entanto, um relato diferente da maioria merece destaque por conta da riqueza de informações que apresenta. Nesse caso, os capitais culturais legitimados na atualidade são entendidos como algo que foi negado de maneira objetiva na condição de ser negra e quilombola. Isso pode ser observado no trecho a seguir:

Não tinha livro na minha casa. A escola mais próxima era em outra comunidade, de outro município. Os professores com quem eu estudei, hoje em dia são pessoas consideradas leigas, porque só sabem fazer o nome. Infelizmente, eu não aprendi a gostar de ler. Tudo me foi negado lá atrás [...]. Hoje em dia, quando eu estou na sala de aula, vejo os professores falando de vários autores, eu fico assim... “Não sei quem é!”. A maioria da turma pergunta “qual é o seu livro preferido?”, “qual é o seu romance?”, e eu fico “gente, eu não sei!”. Entendeu? Eu não sei. E tudo que eu passei,

hoje em dia, quem ainda ‘paga o pato’ sou eu, por estar aqui nessa situação de inferioridade (G2-E2 estudante de Letras).

Essa fala evidencia a exclusão histórica da população negra dos espaços sociais valorizados pelas instituições educacionais, os quais, além de definirem formas de participação na vida coletiva, também funcionam como importantes formadores de capital cultural. Isso confirma a desvalorização não só das culturas negras, mas também dos espaços marcadamente negros, descrita por Lélia Gonzalez (2018), pois o saber tradicional e comunitário é invisibilizado pela lógica acadêmica dominante.

Em outro momento, a entrevistada, ao se comparar com colegas de sala que possuíam conhecimentos prévios das matérias estudadas, reflete sobre não ter recebido capital cultural e indaga: “onde é que eu estava esse tempo todo?” (G2-E2 estudante de Letras). Portanto, entendemos que a questão não é que ela não tem qualquer conhecimento, mas que seus saberes culturais não correspondem ao repertório valorizado e legitimado pela universidade, ficando à margem dos critérios acadêmicos de avaliação e reconhecimento. Ainda em um reforço explicativo, a referida entrevistada indica uma compreensão crítica acerca da sua realidade, em que entende a trajetória social como responsável pelo seu insucesso acadêmico, produzida historicamente pela exclusão de pessoas negras de certos espaços de formação.

Além disso, as pessoas do G2 descreveram outras ausências de conhecimentos que impactaram seus rendimentos acadêmicos, como não saber o que é “lauda”, não conhecer as etapas da escrita de fichamentos e resenhas, bem como não ter domínio da informática para realizar atividades como apresentação de slides e videoaulas. Isso resultou em eventuais constrangimentos aos discentes, que por vezes foram acusados de incapacidade, por suposta falta de dedicação aos estudos, e de praticar plágio, nos casos de desconhecimento acerca dos processos das pesquisas científicas.

Em diálogo com Almeida (2020, p. 82), isso se dá porque “no contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial”. Isto é, as circunstâncias ocultas de disputas se apresentam como uma falsa meritocracia e se transforma em práticas discriminatórias aos negros que, muitas vezes, são entendidos como naturalmente menos capazes às aptidões acadêmicas.

Portanto, com tal conformação, a culpabilização dos(as) estudantes negros(as) por não terem os capitais culturais esperados pela ordem dominante, as instituições de ensino superior brasileiras legitimam e reproduzem, dissimuladamente, as desigualdades sociais que existem na sociedade, embora “raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da

escola como a rejeição dos filhos das classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso ou a repetência nos estudos” (Bourdieu, 2018, p. 16).

Diante disso, o impacto do racismo no rendimento acadêmico de pessoas negras, muitas vezes, os leva a hesitar em fazer atividades acadêmicas comuns, como se expressar em sala de aula, fazer trabalhos em grupos, participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ainda que essas vivências sejam atravessadas por ideais críticos e políticos dentro da UFPA, os símbolos da violência racial permanecem marcados nos estudantes, fazendo-os terem pensamentos como “alguma coisa em mim diz que eu não funciono aqui” (G2-E3 estudante de Ciências Sociais), justificando de maneira pessoal, ou até mesmo atribuindo o acúmulo de traumas com o racismo ao agravamento de transtornos psicológicos, como os seguintes:

Na minha adolescência, durante a aula, eu tinha a crise de pânico, ansiedade, TOC. Quando eu passei na faculdade, eu também tive depressão, perdi dois semestres, não conseguia simplesmente... Eu amo estudar. Eu passo o dia inteiro estudando. Eu adoro estudar, adoro os temas da faculdade. Só que eu não conseguia, simplesmente chegar na faculdade (G2-E3 estudante de Ciências Sociais).

Este relato reforça a atuação do racismo como fator agravante de problemas sociais e psicológicos, comprometendo a autoestima e a permanência, conforme a abordagem de Silvio Almeida (2020) sobre o racismo estrutural e seus efeitos na vida dos negros(as). Portanto, entendemos que o racismo atua como um fator que agrava dificuldades da vida social, dificultando o acesso equitativo a oportunidades e recursos essenciais. Esses efeitos impactam negativamente o rendimento acadêmico, a autoestima e a permanência dos alunos no ambiente educacional, reforçando ciclos de vulnerabilidade social. No entanto, o rendimento acadêmico de estudantes negros(as) não pode ser analisado apenas sob critérios individuais, mas deve ser compreendido à luz de estruturas históricas e sociais que condicionam seu desempenho.

Assim, os resultados obtidos permitem responder ao problema de pesquisa, evidenciando que estudantes negros(as), em sua maioria oriundos de contextos com menor acesso ao capital cultural valorizado arbitrariamente, enfrentam uma dupla barreira: o peso da hierarquia social racializada e a exigência de um *habitus* acadêmico distante de suas experiências prévias. A conjunção desses fatores contribui para reprovações, evasão e subaproveitamento, não por falta de capacidade, mas porque o próprio sistema educacional está estruturado para reproduzir desigualdades. A Tabela 5, a seguir, sintetiza a correlação entre os principais achados empíricos e o arcabouço teórico relativos aos obstáculos no desempenho acadêmico.

Tabela 5 – Relação entre achados empíricos e arcabouço teórico sobre obstáculos no desempenho acadêmico

Achado empírico	Autor(es) e conceito teórico	Síntese da relação
Estudantes negros(as) do acessam capital cultural por meio de esforço familiar, leitura e escolarização	Pierre Bourdieu (habitus, capital cultural, reprodução social)	Confirma que o capital cultural desigual impacta o sucesso acadêmico; o esforço individual se dá em contexto de aculturação.
Sentimento de inadequação nos espaços acadêmicos e baixa apropriação da biblioteca universitária	Zélia Amador de Deus (raça como construção social); Silvio Almeida (racismo estrutural)	Demonstra como o racismo estrutural e o habitus racializado geram exclusão simbólica e material nos ambientes universitários.
Participante quilombola relata negação objetiva de capital cultural legitimado e sentimentos de inferioridade	Carlos Hasenbalg (exclusão histórica); Lélia Gonzalez (cultura negra desvalorizada)	Evidencia a exclusão histórica e o desprezo pela cultura negra nos espaços acadêmicos, dificultando a legitimação do saber tradicional.
Desconhecimento de práticas acadêmicas básicas e constrangimentos associados	Silvio Almeida (racismo estrutural); Almeida (discurso meritocrático)	A lógica meritocrática racista naturaliza a desigualdade, culpabilizando estudantes negros(as) por falta de capital cultural esperado.
Impactos do racismo na saúde mental e rendimento acadêmico	Silvio Almeida (racismo estrutural); Karl Marx (ideologia e realidade)	Racismo estrutural atua como fator agravante das dificuldades sociais, afetando autoestima, permanência e rendimento.

Fonte: Autoria própria (2025).

Segundo os dados empíricos sintetizados na Tabela 5, identifica-se que os obstáculos no desempenho acadêmico estão, em grande medida, ligados a falta de acesso a capital cultural, especialmente, no desconhecimento de práticas acadêmicas básicas, causado pela negação histórica desses recursos. Com isso, estudantes negros(as) acessam capital cultural por meio de esforço familiar, leitura e escolarização, mas ainda são atingidos pelo sentimento de inadequação nos espaços acadêmicos, gerando impactos na saúde mental. Em termos gerais, essas dinâmicas demonstram que a influência da hierarquia social marcada pela raça e a imposição de um *habitus* acadêmico distante de suas vivências anteriores são, articuladamente, os principais fatores de impacto no baixo rendimento acadêmico de discentes negros(as).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as experiências e percepções de estudantes negros(as) sobre a relação entre o racismo cotidiano na UFPA e o rendimento acadêmico. Para atingir esse objetivo, estruturamos os objetivos específicos ao longo de todas as etapas da pesquisa, incluindo a análise de conteúdo. Embora alguns temas pareçam se repetir nas categorias de análise “Condições de entrada, permanência e suporte acadêmico”, “Racismo estrutural e experiências de discriminação” e “Obstáculos no desempenho acadêmico”, essa recorrência não indica redundância. Ao contrário, evidencia que os assuntos estão sempre inter-

relacionados de forma indissociável, mesmo que a estrutura metodológica, ao segmentar as categorias, sugira certa fragmentação.

Nesse sentido, descrevemos os efeitos de práticas racistas cotidianas no rendimento acadêmico de estudantes negros(as) universitários(as) através dos instrumentos de pesquisa em entrevista. Em dois grupos focais, alcançamos relatos complexos de experiências, com uma riqueza de informações e reflexões críticas fornecidas pelos próprios agentes sociais. Essa abordagem buscou compreender como o racismo se manifesta de forma estrutural e como ele é percebido por aqueles que o enfrentam, destacando a importância de reconhecer suas múltiplas dimensões na sociedade atual.

Em seguida, analisamos teoricamente os efeitos perversos do racismo sobre o rendimento acadêmico de estudantes racializados(as), com base em um referencial teórico composto por autores que produzem saberes sociológicos em perspectiva contra-hegemônica. Em vista disso, partimos do pressuposto segundo o qual o racismo afeta o desempenho de estudantes racializados, contribuindo para o processo de construção das desigualdades educacionais. Dessa forma, desenvolvemos discussões aprofundadas acerca dos dados empíricos, com o intuito de evidenciar as determinações sociais que atravessam a experiência universitária e, assim, potencializar o conhecimento fornecido pelos(as) entrevistados(as).

Como última etapa do alcance dos nossos objetivos, encontramos conclusões que explicam as relações entre racismo e rendimento acadêmico no contexto universitário da UFPA. Nesse sentido, é central neste estudo que a pressão histórica exercida pela ordem social racialmente hierarquizada e pela necessidade de adaptação a um *habitus* acadêmico distinto de suas trajetórias anteriores, resulta em um sofrimento social aos estudantes negros(as), de maneira a impactar negativamente seus desempenhos acadêmicos.

O percurso metodológico deste estudo mostrou-se bem-sucedido, tendo sido construído com cautela diante da sensibilidade da temática abordada. Contudo, reconhecemos que as escolhas metodológicas realizadas implicaram lacunas teóricas. Nesse sentido, incentivamos que futuras pesquisas utilizem o modelo aqui desenvolvido para aprofundar questões que não foram exploradas, como as intersecções entre gênero e colorismo no rendimento acadêmico de negros(as). Ressaltamos, ainda, que este estudo não alcançou estudantes que não reconhecem o racismo em suas trajetórias ou que não dispõem de repertório teórico para interpretar as fragilidades de suas experiências educativas. Além disso, não contemplamos outros campos do conhecimento, como as ciências biológicas, naturais e exatas, em virtude da ausência de discentes que se enquadrassem no perfil definido pela pesquisa.

Por fim, ainda que esses achados confirmem a hipótese formulada no início do estudo, sobre o racismo impactar negativamente o desempenho acadêmicos de negros e negras, ressaltamos que as contribuições teóricas e metodológicas aqui desenvolvidas fortalecem o campo do conhecimento ao oferecer subsídios para a compreensão do racismo na universidade e de seus impactos sobre o desempenho acadêmico. Em especial, este trabalho se insere no esforço de registrar uma história em movimento, protagonizada por uma geração de estudantes negros(as) que, ao ocupar o espaço universitário, dá continuidade a uma trajetória de luta inaugurada por gerações anteriores, mobilizadas pela democratização da educação e pela superação do racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. **Análise Social**, p. 261-281, 2011.
- ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de; SILVA, Caio Vinícius dos Santos. Cotas e desempenho acadêmico: uma análise quantitativa sobre o curso de pedagogia da UFBA. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 267–283, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5619>>. Acesso em: 27 jul 2025.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2025.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enfermagem**, v. 9, n. 1, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/35089>>. Acesso em: 27 jul 2025.

BELLO, Luiz. **Censo 2022**: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Agência de Notícias do IBGE, 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>>. Acesso em: 27 jul 2025.

BEZERRA, Lorena. Gênero, Raça e Classe: um olhar interseccional sobre a violência simbólica no cotidiano da universidade. **Revista Feminismos**, v. 6, n. 2, 2018.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 487-499, 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16^a ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2^a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm>. Acesso em: 27 jul 2025.

BRASIL. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 27 jul 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 02 jan 2025.

CASTRO, Betel Pereira de; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. O Negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá. **Revist Aleph**, n. 29, p. 87-116, 2017.

CASTRO, Guilherme de Arruda. Novos estudos mostram diferença de desempenho entre cotistas e não-cotistas. **Gazeta do Povo**, 01 jan. 2025. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/universidades-novos-estudos-mostram-diferenca-entre-cotistas-e-nao-cotistas/>>. Acesso em: 27 jul 2025.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, n. 52, p. 213-246, 2015.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008. 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufpa.br/handle/2011/3060>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa: conceito, história e debates [on-line]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. **Sociedade e política collection**. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786599036477>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GUERRA, Nathalia Ester Martins; STOFEL, Natália Sevilha; BORGES, Flávio Adriano; LUNA, Willian Fernandes; SALIM, Natália Rejane; SÁ, Barbara Stefani Moraes; MONTEIRO, Juliana. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 3, p. e04232023, 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG/Unesco, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Edições Graal, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico2022.html?edicao=38698>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102068&view=detalhes>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

LEMOS, Isabele Batista de. **Cotas raciais na UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em: <<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7553>>. Acesso em: 07 jan 2025.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p.1-25, dez. 2017. Disponível em:<<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9390>>. Acesso em: Acesso em: 07 jan 2025.

LOURENÇO, C. **Uma sociedade desigual**: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, v. 146, n. 1, p. 75–96, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/mqwfdScR8phfpRJ4tJW68Rz/#>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MANZINI, Eduardo José et al. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *Marquezzine*: MC; Almeida, MA; Omote; S.(Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, p. 11-25, 2003.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior**: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2814>>. Acesso em: 07 jan 2025.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Celso Felipe Oliveira; COSTA, Fernanda Graziela Rodrigues da; CARVALHO, Marcos Ryan da Silva; GOMES, Tamara Azevedo; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. O sistema de cotas como política de inclusão étnica e racial na Universidade Federal do Pará. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 05, p. 15276-15297, 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07468, 2021.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria; SAAD, Núbia dos Santos. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 41, 2020.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo - considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Wenderson Silva; MENDES, Maíra Tavares. Racismo estrutural e permanência de estudantes negras/os na universidade. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 45, n. 90, p. 1-15, 2023.

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wescley Silva; COSTA, Thiago de Melo Teixeira da. Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não

cotistas na Universidade Federal de Viçosa. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 12, n. 3, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. **Código de Ética da Sociedade Brasileira de Sociologia**, Caxambu, 2019. Disponível em: <<https://sbsociologia.com.br/a-sociedade/codigo-de-etica/>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SOUSA, Aline da Silva; PEREIRA, Ana Lúcia. Perfil dos alunos cotistas do curso de Direito da Universidade Federal do Tocantins após a vigência da Lei n.º 12.711/2012: a presença da universitária negra. **DESAFIOS – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 5, n. Especial, p. 151-160, 2018.

TRINDADE, Josiney da Silva; FERREIRA, Soraide Isabel; PINHO, Vilma Aparecida de; JESUS, Audrilene Santos de; JESUS, Marcineuza Santos de; SANTOS, Henrique das Neves. Políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Pará (UFPA): entendimentos e percepções de discentes do curso Medicina. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, p. e6172-e6172, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005**. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2005.

VALÉRIO, Ana Cristina de Oliveira; BEZERRA, Waldez Cavalcante; SANTOS, Vanessa Silva dos; LEITE JUNIOR, Jaime Daniel; FARIAS, Magno Nunes; SANTOS, Salete Maria Bernardo dos. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e3007, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2278>. Acesso em: 05 jan. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WELLER, Wivian; HOLANDA, Maria Auxiliadora Gonçalves de. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 57-80, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas

Tabela 1 - Perguntas semiestruturadas sobre os efeitos do racismo no desempenho acadêmico de estudantes negros na UFPA.

Pergunta	O que se busca
<p>1 - Quais foram os principais fatores que influenciaram a tua decisão de estudar na UFPA? Tu consideras quais aspectos de tua identidade, como tua origem familiar, comunidade, cultura ou experiências enquanto pessoa negra, tiveram algum impacto nessa escolha?</p>	Identificar fatores que influenciaram a escolha de estudar na UFPA / identificar relações entre a UFPA e a identidade sociocultural.
<p>2 - Tu sentes a necessidade de algum tipo de auxílio ou apoio nos teus estudos na UFPA? Existe alguma rede de apoio estudantil (grupos, movimentos, professores etc.) que tu utilizas ou que acreditas ser essencial para tua trajetória acadêmica?</p>	Identificar a Necessidade de auxílio nos estudos / Identificar redes de apoio estudantis.
<p>3 - Tu sentes que teve acesso, ao longo de tua trajetória, a recursos culturais, como livros, cursos, línguas ou experiências acadêmicas, que facilitaram teu desempenho? Se não teve acesso a esses recursos, você acredita que isso afetou seu desempenho ou a forma como você vivencia a universidade?</p>	Identificar fatores que impactam negativamente a aprendizagem / Identificar o nível de acesso a capital cultural.
<p>4 - Tu já foste reprovado(a) ou recebeu uma nota baixa em alguma disciplina na UFPA? Se sim, tu acreditas que isso foi influenciado por situações de racismo dentro da UFPA?</p>	Identificar o impacto do racismo no rendimento acadêmico, especialmente em relação a reprovações ou notas baixas.
<p>5 - Tu já presenciaste ou vivenciaste situações em que estudantes negros enfrentaram barreiras sutis ou dificuldades não explícitas em disputas acadêmicas? Como, por exemplo, na hora de conseguir bolsas, participar de projetos de pesquisa ou receber reconhecimento acadêmico?</p>	Identificar Desigualdades sutis e intrínsecas direcionada para negros em disputas acadêmicas.
<p>6 – Tu já foste avaliado(a) de forma injusta em alguma atividade acadêmica (como prova, trabalho, seminário) na UFPA? Se sim, tu acreditas que essa avaliação pode ter sido influenciada por preconceito racial por parte do(a) professor(a)?</p>	Identificar Preconceito derivado da violência racial em casos de avaliação acadêmica.
<p>7 - Tu já vivenciaste ou presenciaste situações de racismo na UFPA, seja em espaços acadêmicos, sociais ou administrativos? Quando isso aconteceu, como você lidou com essas situações? Poderia compartilhar alguma experiência marcante?</p>	Identificar relatos diversos de violência racial na UFPA. Os entrevistados podem citar casos em que são as vítimas ou testemunhas.

Fonte: Autoria própria (2025).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Racismo na universidade e rendimento acadêmico: experiências e percepções de estudantes negros(as).

Pesquisadora Responsável: Vergas Vitória Andrade da Silva.

Assistente: Lourena Jesus de Souza.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa acadêmica. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, fale com um membro da equipe da pesquisa para esclarecê-los. Aliado a isso, a proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a coleta de dados da pesquisa e solicitar a sua permissão para participar da mesma.

O objetivo dessa pesquisa é compreender as experiências e percepções de estudantes negros(as) acerca da relação entre racismo cotidiano na universidade e rendimento acadêmico. Tem como justificativa o preenchimento de lacunas teóricas voltadas a exposição da maneira que o racismo continua impactando a trajetória de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras, mesmo após a implementação de políticas afirmativas. Nesse contexto, a principal contribuição acadêmica desta pesquisa reside no aprofundamento da relação entre racismo e rendimento acadêmico. Sua originalidade, por sua vez, manifesta-se na abordagem teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento do tema, com ênfase específica no contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A coleta de dados, que será realizada com a sua participação, tem como objetivo reunir informações suficientes para subsidiar o desenvolvimento de estudos científicos, os quais serão posteriormente submetidos a etapas de análise de conteúdo. Nesse sentido, caso você aceite participar da pesquisa, o procedimento envolvido será o seguinte: uma participação em um encontro de grupo focal, no qual serão discutidas questões relacionadas ao tema da pesquisa. A atividade será gravada, terá duração aproximada de 1 hora e 30 minutos e ocorrerá em uma sala do prédio do Faculdade de Ciências Sociais, no campus de Belém da UFPA.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa serão emocionais, pois estarão presentes na fase da entrevista semiestruturada que irá percorrer os relatos de estudantes negros(as) acerca dos impactos do racismo nas suas trajetórias acadêmicas. Ainda que a metodologia seja cuidadosamente definida para amenizar os efeitos negativos da abordagem deste estudo, ressaltamos ser um risco para os entrevistados reviverem traumas ao lembrar e relatar situações de práticas racistas geradoras de sofrimento emocional e desgaste mental. Além disso, corremos o risco de presenciar reforços de estereótipos racistas ao permitir que os entrevistados falem o que pensam, de maneira a constranger os outros envolvidos no encontro. Por isso, a intermediação dos entrevistadores passa por uma elaboração detalhada para que seja respeitosa e ética com os entrevistados, de maneira alinhada com o Código de Ética da Sociedade Brasileira de Sociologia.

Contudo, a pesquisa também trará benefícios, como os resultados de relevância social, uma vez que seus dados podem gerar impactos diretos em diferentes esferas da sociedade. Como um verdadeiro instrumento para o combate de desigualdades sociais, o resultado deste estudo será capaz de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas mais inclusivas na UFPA ou em outras instituições, contribuindo para a promoção da equidade racial e educacional. Além disso, suas análises podem orientar organizações e grupos sociais afetados pelas dinâmicas de classes raciais, fortalecendo suas estratégias de reivindicação e ação. Dessa

forma, este estudo sociológico também tem um fim em si mesmo, pois, por si só, já é uma contribuição essencial para o conhecimento humano e para a produção científica crítica.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional ou avaliação curricular que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Além disso, salientamos que não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos de Ciências Sociais e Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vergas Vitória Andrade da Silva pelo contato (84) 9 8898-4362 e pelo e-mail vergas@ufpa.br, ou com a assistente Lourena Jesus de Souza pelo contato (91) 9 8618-3196 e pelo e-mail lourena.souza@ifch.ufpa.br. Outro meio, é entrando em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde, na Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA). O endereço é rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá, UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar. CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Email: cepccs@ufpa.br. Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma é sua e a outra das pesquisadoras.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: Racismo na universidade e rendimento acadêmico: experiências e percepções de estudantes negros(as).

Belém, ____ de _____ de 2025

Nome do(a) participante

Vergas Vitória Andrade da Silva

Lourena Jesus de Souza