

CADERNO SISTERHOOD

EDIÇÃO SUPLEMENTAR-Vol. 5, n. supl. 1 – ago. 2026



AFIRMAÊ!
SAÚDE COLETIVA



NEGRAS
Itinerário de Vivência e Pensamentos em Cristo, Nova e Saúde.

Caderno Sisterhood. Vol. 5 supl. n. 1- agosto, 2026.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Grupo de Estudos e Pesquisas em

Gênero, Raça e Saúde – NEGRAS, 2026.

Semestral

ISSN: 2525-5533

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118646>

Permite-se a reprodução das informações publicadas, desde que sejam citadas as fontes.

Allows reproduction in published information, provided that sources are cited.

EDIÇÃO SUPLEMENTAR AFIRMAÇÃO

1º Encontro Brasileiro sobre Políticas Afirmativas na Pós-graduação em Saúde Coletiva

Volume 5

EQUIPE EDITORIAL

Editora Chefe

Denize de Almeida Ribeiro

Equipe editorial

Carliene Sousa de Jesus

Ednei Barbosa

Geicile Santos Barreto da Paixão

Rânder Jorge Alcântara

Silier Andrade Cardoso Borges

Designers Capa

Auxílio de IA (Google Gemini)

Gilson Rabelo

Rânder Jorge Alcântara

COMISSÕES AFIRMAÇO

Coordenação Geral

Maria da Conceição Costa Rivemales
Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos

Comissão Organizadora

Amanda Leite Novaes
Ana Paula Santos de Jesus
Deise Santana de Jesus Barbosa
Elisângela de Jesus Conceição
Jacqueline Costa Dias Pitangueira
Margarete Costa Heliotério
Nanci Silva Santos
Nicelia Carvalho Miranda
Sara Joana Serra Ribeiro

Comissão Científica

André Luiz Machado das Neves
Deise Queiroz da Silva
Felipe Fontes Costa Pinto
José Ricardo Ayres
Kueyla de Andrade Bitencourt
Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos
Maria Da Conceição Costa Rivemales
Marta Inez Machado Verdi
Martha Cristina Nunes Moreira
Mateus dos Santos Brito
Sandra Straccialano Coelho
Thaiara Dornelles Lago

Equipe Executora

Andreanne Pereira Bastos Fahel
Bruna Pereira da Silva Santos
Camila Alves de Jesus
Edvana Maria Santana Ferreira
George Mariane Soares Santana
Jacilene Barbosa de Souza
Ludmila Silva de Souza
Maria Eduarda Machado da Silva
Vânia Estefane Santos Pinto

Equipe de Comunicação

Arthur da Silva Lopes
Gilson Rabelo de Almeida Neto
Sara Joana Serra Ribeiro
Thaiara Dornelles Lago

EDITORIAL

O Cadernos Sisterhood, nossa revista, nessa edição especial trouxe a contribuição dos trabalhos produzidos pelo Afirmaço, evento realizado no CCS/UFRB em setembro de 2025. Esse evento aconteceu a partir da colaboração entre o Negras/UFRB e o Instituto de Saúde Coletiva/UFBA a partir do projeto de extensão, Afirmaê, desenvolvido em parceria entre ambas instituições.

Como resultado das discussões e reflexões desse encontro tivemos uma produção científica potente com resumos, artigos, ensaios, relatos de experiências, entre outras. Materiais que foram organizados e que puderam ser apresentados em formato de revista nesta edição.

Nele encontramos os temas que nos motivam a investigar, pesquisar, lutar e ampliar a discussão, reverberando naquilo que tem o objetivo de alcançar diferentes públicos e deixar o registro de nossos trabalhos, para dar continuidade e estimular novas pesquisas e reflexões perfazendo dessa forma o círculo do pensamento científico contracolonial.

Aqui, nesta edição, se encontram trabalhos que tratam das desigualdades em saúde com ênfase na população negra, quilombola, indígena, de terreiro e das periferias das cidades. Das políticas afirmativas na graduação e na pós-graduação.

Trabalhos que falam da saúde das mulheres negras, da violência e da mortalidade precoce da nossa população jovem. Trabalhos que tratam também das experiências de saúde em comunidades negras tradicionais, na utilização dos saberes e conhecimentos produzidos por tais comunidades.

Há uma enorme riqueza em contribuições diversas de discentes, docentes, pesquisadores, ativistas de movimentos sociais e de lideranças comunitárias nestes textos.

O apoio do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como também da Pró-Reitoria de Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE e a parceria entre o ISC/UFBA e o NEGRAS/CCS/UFRB foi o elemento catalisador e impulsionador capaz de viabilizar um produto tão importante para fundamentar nossos estudos e pesquisas em gênero, raça e saúde coletiva no futuro.

O convite agora é para a leitura, que seja proveitosa e que possamos nos deliciar e se deixar impactar pelos desafios que a saúde da população negra suscita.

Aproveitem!

Denize Ribeiro

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

De 1 a 3 de setembro de 2025, com muita alegria, esforço e entusiasmo, realizamos o 1º Encontro Brasileiro sobre Políticas Afirmativas na Pós-graduação em Saúde Coletiva, respondendo à necessidade, por nós sentida, de inaugurar um espaço de trocas exclusivamente voltado à discussão de experiências e aspirações sobre a presença dessas políticas na formação pós-graduada em Saúde Coletiva. Optamos por realizar o AFIRMAÇO, como carinhosamente chamamos esse encontro, em uma região emblemática para as políticas afirmativas: o Recôncavo da Bahia, território de resistência histórica e de diversidade cultural.

O AFIRMAÇO ocorreu no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Santo Antônio de Jesus, espaço que também representa resistência e luta, ao interiorizar o acesso ao ensino superior brasileiro. O evento ocorreu em um contexto especialmente simbólico, marcado pela celebração dos 20 anos de existência da UFRB, instituição que, desde sua origem, assumiu um compromisso com a promoção da equidade e das ações afirmativas. Pioneira nesse campo, a Universidade instituiu, desde seus primeiros anos, uma pró-reitoria dedicada exclusivamente às Políticas Afirmativas e aos Assuntos Estudantis.

O encontro teve 248 pessoas inscritas, porém, muitos não compareceram presencialmente, sinalizando a contradição entre, por um lado, a necessária valorização do tema e, por outro, as barreiras para sua priorização e para a participação em um local distante dos grandes centros concentradores de recursos e investimentos em pesquisa.

Ainda assim se reuniram, ao longo dos três dias do evento, estudantes, docentes, coordenadoras/es de curso, membros de movimentos sociais e pessoas de diversas partes do país. Todas elas unidas pelo interesse em refletir sobre os desafios e caminhos para avançarmos na ampliação do acesso e da permanência das pessoas beneficiadas pelas políticas afirmativas. Outro interesse comum manifestado por este grupo foi o de construir pontes entre os territórios acadêmicos e os territórios dos grupos sociais historicamente afastados do ensino superior, de forma a avançarmos na superação da branquitude acadêmica e na atualização dos compromissos sociais da universidade pública.

Por outro lado, o AFIRMAÇO estabeleceu um diálogo direto com a trajetória recente das políticas públicas voltadas à promoção da equidade e das ações afirmativas no Brasil. Da Portaria Normativa nº 13, de 2016, à atualização da Lei de Cotas, em 2023, importantes avanços foram conquistados. Persistem, contudo, desafios relacionados à efetivação desses marcos normativos no cotidiano dos programas de pós-graduação, bem como ao

enfrentamento das estruturas de dominação e das desigualdades que ainda permeiam esses espaços. Nesse contexto, o evento constituiu uma expressão coletiva de compromisso com a equidade racial, social e de gênero, com a inclusão e com a transformação da pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil.

Importante destacar, ainda, que o AFIRMAÇO consistiu em uma atividade extensionista do AFIRMAÊ¹, um projeto de pesquisa e de extensão universitária, financiado pela CAPES e CNPq, que investiga as Políticas de Ações Afirmativas (PAF) nos Programas acadêmicos de Pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil, com o objetivo de avaliar a implementação e efeitos de tais políticas nestes Programas.

A programação² do encontro incluiu atividades científicas e artísticas, dinâmicas mais expositivas e outras mais interativas, espaço para autocuidado, com forte presença de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, dentre outras. A composição dos membros e dos temas das seis mesas redondas realizadas no encontro se orientou pelo princípio da diversidade de corpos, vozes, gêneros, regiões, experiências e perspectivas. Neste sentido, foram discutidos: o processo de implementação das PAF em algumas experiências institucionais específicas, com destaque para seus alcances e limites na pós-graduação; a situação atual da universidade pública e suas repercussões sobre as PAF; os desafios e experiências de permanência na pós-graduação vivenciados pelos estudantes beneficiários das PAF (com atenção a pessoas negras, quilombolas, indígenas, trans, travestis, com deficiência, dentre outras), bem como os mecanismos e efeitos das matrizes de opressão dirigidas a tais pessoas.

Ao longo do evento, ocorreram ainda reuniões em coletivos temáticos nomeados de “ebós de saberes”. Nas práticas ritualísticas de religiões de matriz africana, o ebó consiste em uma oferenda ao sagrado, para que este se alimente da sua energia e possa utilizá-la enquanto potência. No AFIRMAÇO, os ebós se configuraram em círculos onde os participantes puderam ofertar suas pesquisas, reflexões, experiências e questionamentos em andamento, de maneira viva e mais informal, visando trocas e potencialização mútua.

A potência produzida coletivamente ao longo do encontro, seja nos ebós ou nas mesas redondas, foi a força motriz para a composição de uma carta coletiva que manifesta sinteticamente a vontade política dos participantes em relação às PAF na Pós-graduação em Saúde Coletiva, destacando algumas frentes prioritárias para o seu fortalecimento. Por isso

¹ Pesquisa “Políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação da área de saúde coletiva no Brasil: implementação e efeitos sobre acesso, permanência e conclusão dos discentes”, coordenada por Marcelo E. P. Castellanos e Florisneide Barreto. <https://afirmae.org/>

² A descrição completa da programação pode ser acessada no site do encontro: <https://afirmae.org/afirmaco/>

mesmo, a carta abre a presente edição. O presente número especial reúne também textos produzidos pelos palestrantes, oferecendo aos leitores um panorama sobre as principais reflexões que ocorreram no encontro. Além disso, inclui os resumos dos trabalhos compartilhados nos ebós de saberes.

Assim, mesmo aquelas e aqueles que não puderam participar do AFIRMAÇO terão, nesta publicação, a oportunidade de se aproximar de alguns de seus registros³ e de acessar parte das reflexões e produções construídas coletivamente ao longo do encontro. O que produzimos não se encerra naquele momento: circulará, reverberará e poderá inspirar novos diálogos, ações e transformações.

A todas as pessoas com quem construímos o evento e, especialmente, aos que puderam participar da presente edição, deixamos os nossos agradecimentos pela disponibilidade e participação ativa nos debates.

Esperamos que, assim como nós, aqueles que vierem a ler essa publicação sejam tocados pelas palavras daquelas pessoas que, juntas, construíram e realizaram o AFIRMAÇO. Por desejarmos que o AFIRMAÊ seja não somente uma pesquisa, mas também a semente de um movimento de transformação da formação em Saúde Coletiva, temos a convicção de que o AFIRMAÇO representou um importante passo no sentido da mudança que sonhamos coletivamente.

Denize de Almeida Ribeiro

Maria da Conceição Costa Rivemales

Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos

Sandra Straccialano Coelho

Felipe Fontes Costa Pinto

³ As gravações das mesas estão disponíveis no canal do Youtube da TV UFRB:
<https://www.youtube.com/@TVUFRB>

Carta Manifesto pela Justiça Epistêmica e Permanência Estudantil na Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Nós, participantes do *AFIRMAÇÃO - 1º Encontro Brasileiro sobre Políticas Afirmativas na Pós-graduação em Saúde Coletiva*, realizado nos dias 01 a 03 de outubro de 2025, no *campus* de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS - UFRB), na cidade de Santo Antônio de Jesus - BA, tornamos público este manifesto como expressão de resistência e proposição frente aos desafios e experiências vividas por estudantes negros, indígenas, quilombolas, ciganos, das águas, trans, travestis, com deficiência, gestantes e demais sujeitos historicamente marginalizados nos espaços formativos.

As universidades públicas brasileiras – onde se concentram os Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) – embora gratuitas e comprometidas com a produção de conhecimento, ainda reproduzem estruturas de exclusão, epistemicídio e racismo científico. Tal reprodução se converte em processos e práticas formativas que silenciam saberes e corpos não-brancos e assim perpetuam violências simbólicas e estruturais que comprometem a sua permanência na universidade.

Esse silenciamento se evidencia pela baixa presença de pessoas negras, indígenas, trans, quilombolas e das águas entre docentes e discentes, mantendo-se o seu caráter elitista. Também, se expressa na ausência dessas pessoas como autoras das principais referências bibliográficas dos cursos de saúde. Evidencia-se, ainda, pela não incorporação, nas práticas formativas, de espaços de aprendizagem inscritos ou orientados pelos territórios existenciais e geográficos dessas pessoas, bem como pelo não reconhecimento de outras cosmopercepções sobre vida, morte, saúde e espiritualidade. Ao se deslocarem do paradigma mecanicista biomédico, da racionalidade tecnocrática e do enclausuramento institucional — tão presentes nas práticas de saúde —, tais territórios e cosmopercepções mostram-se altamente relevantes para a formação em Saúde Coletiva.

Torna-se assim urgente a transformação dos sujeitos, perspectivas, espaços e bases relacionais da formação em saúde, de forma a tomar a diferença e a diversidade (de corpos, culturas, identidades, territórios, etc.) como valores organizadores das práticas formativas, dos corpos docentes e discentes e dos currículos dos cursos da área da saúde.

Dado o compromisso histórico da Saúde Coletiva com a superação das desigualdades sociais, tal transformação torna-se ainda mais urgente nos cursos da área. As situações aqui

descritas provavelmente afetam de forma mais intensa a formação pós-graduada, onde se verificam maiores barreiras de acesso e a intensificação das pressões acadêmicas, que inibem a pausa para a autorreflexão e a transformação orientada ao acolhimento e ao interesse pela alteridade.

Diante disso, propomos as seguintes ações:

Reconhecimento da branquitude nos espaços acadêmicos, como condição necessária para tensionar silêncios, combater o elitismo nos cursos de saúde e assumir a pluralidade epistêmica.

Revisão na modalidade de acesso a partir das políticas afirmativas. Sugerimos a revisão de processos seletivos, a fim de minimizar as barreiras burocráticas de acesso, e que as comissões de heteroidentificação sejam formadas por bancas com paridade racial.

Fortalecimento de políticas de permanência estudantil, com maior aporte de recursos para ampliar bolsas, auxílios e serviços de apoio psicossocial e pedagógico, de modo a reconhecer e mitigar os impactos negativos das matrizes de opressão na invisibilização da diversidade étnico-cultural, da neurodiversidade e da intensificação da sobrecarga acadêmica sobre a saúde mental dos estudantes.

Revisão curricular dos cursos de Saúde Coletiva, visando fortalecer a presença de perspectivas críticas sobre as matrizes de opressão e desigualdades sociais, bem como a inclusão de mestres e mestradas de territórios tradicionais nas atividades de ensino, acompanhada de uma maior incorporação de referências teóricas de intelectuais negros, indígenas e de comunidades tradicionais.

Revisão de práticas pedagógicas, visando a incorporação de saberes e práticas pedagógicas coerentes com o reconhecimento e o respeito à diferença, com maior abertura ao acolhimento e ao interesse pela alteridade e pela diversidade do corpo discente e docente; à criação de pausas para contemplar as experiências diversas como base para a reflexão e ação; e à implementação de programas institucionais de apoio à produção escrita dos discentes. Defendemos, ainda, que a escrita na pós-graduação seja abordada para além de sua dimensão técnica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento — ou a ruptura — do sentido de pertencimento estudantil.

Revisão das práticas científicas e das políticas de fomento à pesquisa, de modo a ampliar os apoios financeiros e institucionais a projetos formulados e desenvolvidos em parceria com os territórios de diferentes comunidades tradicionais, com transparência e compromisso ético-político. Tais iniciativas devem ser orientadas por metodologias participativas, visando transformar as hierarquias do saber e promover a valorização das trocas entre oralidades e conhecimentos escritos, com rigor científico e compromisso social.

Reconhecimento e apoio institucional aos coletivos estudantis como espaços legítimos de produção política, afetiva e intelectual-epistêmica. Os Programas de Pós-graduação em Saúde Coletiva devem reconhecer a auto-organização de coletivos de estudantes negros, quilombolas, indígenas, ciganos, com deficiências, trans e travestis, além de pessoas que gestam, através da garantia de apoio institucional de infraestrutura e logística para o seu pleno funcionamento e manutenção, em articulação com os colegiados de curso e demais representações estudantis. Sugerimos, ainda, a criação de sistemas de citação coletiva, que reconheçam movimentos e coletivos como produtores legítimos de conhecimento.

A formação em Saúde Coletiva que almejamos é aquela que reconhece a centralidade das políticas afirmativas na construção de uma sociedade mais equânime; que valoriza a diversidade como potência, e não como exceção; e que rompe com a colonialidade do saber, do poder e do ser — que nos individualiza e nos afasta de bases existenciais territorializadas —, abrindo-se ao diálogo com os territórios, os coletivos e as ancestralidades.

Este manifesto é um chamado à ação e para uma revisão profunda das práticas formativas e curriculares, das práticas científico-pedagógicas e dos espaços formativos institucionais. É um convite à escuta, à reparação e à (auto)transformação. Acreditamos que o cuidado deve ser entendido como prática transversal na formação, integrando ações de acolhimento e acompanhamento para a promoção de ambientes universitários saudáveis e inclusivos. AFIRMAÊ SAÚDE COLETIVA!

Comunidade de coautoria AFIRMAÇO

SUMÁRIO

Editorial.....	5
Apresentação da edição.....	6
Carta Manifesto pela Justiça Epistêmica e Permanência Estudantil na Pós-Graduação em Saúde Coletiva.....	9
Entre o salvacionismo e o epistemicídio: como lidar com os efeitos da branquitude na pós graduação em saúde?.....	15
Políticas de ações afirmativas não são políticas de pertencimento: ensaios sobre habitabilidade, racismo institucional e permanência na universidade.....	32
Políticas afirmativas na pós-graduação para estudantes com deficiência.....	43
A memória como motor das ações afirmativas: das cotas raciais às lutas trans.....	49
Memórias das lutas pela saúde quilombola: Oxóssi, a comunidade e a liberdade guerreira.....	54
Coletivo quilombo das Iyás Xica Manicongo e Yagunã Dalzira: uma experiência de aquilombamento numa pós-graduação em saúde coletiva.....	59
Políticas afirmativas na pós-graduação: presença indígena, desafios e coletividades.....	69
As pessoas com deficiência e as políticas de ações afirmativas na pós-graduação: aproximações críticas.....	74
Políticas de ação afirmativa na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em saúde do interior pernambucano.....	84
A questão das discriminações e das políticas afirmativas na França.....	96
Seção Resumos.....	100
Ebó - Desafios e experiências da população negra, indígena, quilombola e das águas nos espaços formativos.....	101
1. Entre saberes ancestrais e científicos: um diálogo sobre intoxicação por plantas em espaço formativo.....	102
2. O racismo estrutural e suas implicações na enfermagem brasileira: revisão narrativa da literatura.....	103
3. Ingresso e permanência de uma estudante quilombola no ensino superior: reflexões sobre o sistema de cotas.....	104

4. Trajetória de um estudante quilombola na universidade: desafios, resistências e diálogos entre saberes.....	106
5. Sem singularidade epistêmica: por uma educação universitária diversa e multicultural.....	107
6. Tornar-se médico: relato de experiência sobre racismo e manutenção da branquitude na formação médica.....	109
7. Saúde, interculturalidade e resistência no ensino superior: estudantes indígenas universitários e seus itinerários terapêuticos.....	110
8. Relato de experiência: desafios e potências na pós-graduação.....	111
9. “Eu não vou delimitar o projeto, porque eu já vim com o projeto”: Indígenas pesquisadores e a pós-graduação.....	113
10. Trajetórias de uma estudante negra na universidade pública e no intercâmbio em Portugal: relato de experiência.....	114
11. Barreiras enfrentadas por mulheres quilombolas no acesso à saúde: uma vivência extensionista.....	115
Ebó - desafios e experiências na incidência política nos espaços formativos: o papel dos coletivos formais e informais.....	116
1. “Sou uma, mas não sou só”: coletivo de mulheres negras como aquilombamento na universidade.....	117
2. Coletivizar e narrar para permanecer: essa é a nossa vida!.....	118
3. Experiência falciforme e redes de atores sociais: narrativas, ativismo e políticas públicas na trajetória da doença falciforme no Brasil.....	120
Ebó - Desafios e experiências relacionados a sexualidades, gêneros, mulheridades e maternidades nos espaços formativos.....	121
1. Políticas afirmativas e maternagem no contexto universitário: um relato de experiência.....	122
Ebó - Desafios e experiências institucionais de implementação, avaliação e/ou consolidação das políticas afirmativas nos espaços formativos.....	123
1. Da escrita à dança circular: reflexões de uma mulher branca aliada em diálogos sobre racializações, comunicação e o cuidado em saúde na universidade.....	124
2. Entre copresença e distância: dança circular, diversidade e o cuidado no ambiente universitário.....	125
3. Resolução 15/2023: as ações afirmativas para a pós-graduação na universidade federal do rio grande do sul.....	126

4. Gestões negras - desafios e entraves contextuais a partir de um olhar contracolonial.....	127
5. Políticas de ações afirmativas: conhecimento e percepção dos coordenadores de programas de pós-graduação em saúde coletiva.....	128
6. Ações afirmativas na pós-graduação: relato de experiência sobre implementação e desafios institucionais.....	129
Seção fotos.....	130

ENTRE O SALVACIONISMO E O EPISTEMICÍDIO: COMO LIDAR COM OS EFEITOS DA BRANQUITUDE NA PÓS GRADUAÇÃO EM SAÚDE?

ISSN 2525-5533

**Between salvationism and epistemicide: how to deal with the
effects of whiteness in postgraduate health studies?**

Jeane Saskya Campos Tavares
Doutora em Saúde Pública pelo ISC/UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Contato: jeanesctavares@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5745-1417>

Introdução

Quando abordamos políticas afirmativas e permanência na universidade, de modo geral, enfatizamos as dimensões institucionais e estruturais. Mas existem questões sobre as quais não falamos e que se encontram no espaço entre o subjetivo e o social que (des)organizam o espaço acadêmico. As dinâmicas sociais interferem diretamente não apenas no acesso à universidade, como estudantes ou docentes, mas também na permanência nesse espaço. Ainda somos um número reduzido de professores negros na graduação e, ainda menor, na pós-graduação, especialmente no campo da saúde coletiva ou saúde pública. Para ingressar e permanecer no espaço acadêmico, enfrentamos importante conflito racial que pode, em parte, ser melhor compreendido através dos conceitos de branquitude e salvacionismo branco.

Muitas vezes, quando pensamos nos obstáculos à permanência e às políticas afirmativas, imaginamos apenas o comportamento agressivo de pessoas brancas que se assumem abertamente racistas, que ofendem ou atacam diretamente. No entanto, há um fenômeno mais sutil, que denominaremos de salvacionismo branco, que também pode produzir efeitos profundamente prejudiciais para nós.

Minha reflexão fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de três autoras. A professora doutora Maria Aparecida Bento (2002; 2022), pioneira nos estudos sobre branquitude no Brasil; a professora doutora Lia Vainer Schucman, que aprofunda as análises acerca da constituição psicossocial da branquitude (2014; 2023) e professora doutora Robin

DiAngelo (2018a, 2018b), autora estadunidense branca que desenvolveu o conceito de fragilidade branca, que se refere às reações defensivas de pessoas brancas diante do debate racial e da responsabilização pelo racismo.

Branquitude: repercussões sociais e subjetivas

Antes de avançarmos, é fundamental compreender o conceito de branquitude. Ao utilizar esse termo, não me refiro a um conjunto de pessoas brancas. Branquitude não é sinônimo de pessoas brancas. Um lugar de vantagem sistemática, um lugar de poder que permite às pessoas brancas se perceberem como neutras, universais, morais e superiores, ao mesmo tempo em que racializam os outros, negros, indígenas, asiáticos, ciganos e demais populações racializadas, como “raças”.

A branquitude constitui um lugar de privilégio racial e estrutural. É também um ponto de vista: um lugar a partir do qual sujeitos brancos olham para si, para os outros e para a sociedade. Além disso, designa um conjunto de práticas culturais que operam de maneira geralmente invisível e anônima.

A branquitude é, considerando a dimensão subjetiva, um sistema de crenças sobre si e sobre o mundo, aqui já incluo uma contribuição a partir da Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), que autoriza a pessoa branca a se compreender como centro da sociedade. Trata-se de uma categoria sociológica, não apenas de uma descrição fenotípica. É por isso que insisto nessa distinção: branco é uma metáfora de poder, como nos lembra James Baldwin. Quando digo “branco” ou “branquitude”, estou falando de poder. Refiro-me a: Quem pode? Quem pode decidir por? Quem pode decidir para?

Do mesmo modo, “negro” não é apenas cor de pele. Negro é uma posição social historicamente produzida e imposta por pessoas brancas. A tendência de pensarmos “branco” apenas como indivíduo, sem questionar o que essa posição significa em termos de poder, privilégios e vantagens, dificulta a compreensão das dinâmicas raciais.

Maria Aparecida Bento (2002) discute que a branquitude se constitui a partir de uma apropriação simbólica que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. Essa apropriação legitima sua supremacia econômica, política e social e gera discriminação por interesse. A possibilidade de apropriar-se de recursos financeiros, bens culturais, direitos, espaços institucionais e de racializar os outros é o que efetivamente constitui a posição branca.

Nesse sentido, existirão pessoas de pele clara que, apesar de suas características físicas, não serão consideradas suficientemente brancas. Cada região do país constrói o seu “branco”, com sua autoatribuída branquitude e seus mitos de conquistas e glórias que legitimam a própria hegemonia. Isso produz efeitos concretos, por exemplo, nas bancas de heteroidentificação, pois cada contexto regional define quem será reconhecido como branco e quem será classificado como racializado.

Assim, ao ingressar em determinado espaço acadêmico, é necessário identificar quem ocupa ali a posição de branco, isto é, quem detém o poder de nomear, classificar e decidir.

Quando perguntamos sobre raça/cor ou etnia, estamos, em última instância, perguntando: essa pessoa ocupa uma posição de poder? A partir de seu fenótipo e do lugar social que ocupa, ela tem capacidade de distribuir vantagens? Possui acesso sistemático a privilégios que eu, enquanto mulher negra, não tenho? É isso que está em jogo.

Em cada contexto encontraremos os sujeitos reconhecidos como brancos. Através dos trabalhos de Bento (2002;2022) e Schucman (2014;2023) entendemos que são brancos porque acreditam que podem, e podem efetivamente, apropriar-se de bens, da cultura, da música, da vaga na universidade, do concurso público. Se podem fazê-lo, é porque usufruem de uma supremacia historicamente constituída. E é importante destacar: trata-se de uma supremacia autodeclarada e autoatribuída. Não há nada intrínseco às pessoas brancas que as torne naturalmente ou essencialmente superiores. Ainda assim, elas se autorreconhecem como detentoras de superioridade ética, moral, intelectual e estética.

Do conceito de branquitude podemos depreender que uma das características centrais de brancas é o autorreferenciamento, e isso impacta profundamente as universidades e as instituições de saúde. Pessoas brancas tomam a si mesmas como referência universal. Como as universidades foram historicamente construídas por e para pessoas brancas, os locais onde funcionam os *campi*, a duração das aulas, os horários institucionais, as referências bibliográficas, as metodologias de ensino, tudo se estrutura a partir desse referencial. Docentes brancos, majoritariamente homens, definem a dinâmica institucional. Mesmo no campo da saúde, cuja base profissional é composta majoritariamente por mulheres (mais de 70%), sendo o perfil da maioria das integrantes de equipes de enfermagem e agentes comunitárias de saúde formado por mulheres não brancas, são homens brancos que determinam políticas públicas e funcionamento das instituições.

Outra derivação desse lugar de superioridade racialmente estruturado é a autoatribuição de características hiperdimensionadas e irreais. Pessoas que usufruem da branquitude tendem a considerar suas produções acadêmicas superiores, suas aulas mais

relevantes, suas prioridades mais importantes. Reconhecem-se como mais inteligentes e esteticamente mais adequadas. A manutenção histórica de vantagens sistemáticas contribui para uma rigidez cognitiva e para forte reatividade diante da discussão racial (aqui lanço mão da TCC mais uma vez). Não por acaso, aqueles que mais precisariam escutar essas reflexões, frequentemente, não estão presentes nos espaços de discussão antirracista, como podemos perceber em nosso auditório.

Essa rigidez cognitiva dificulta e, em muitos casos, impede o reconhecimento de que tais atributos não são naturais, nem essenciais. O que existe é a construção de um mundo que se autocelebra como belo, legítimo e universal, segundo os próprios critérios de quem o construiu desde a colonização.

Outra dimensão relevante para entendermos como a branquitude opera nas subjetividades de pessoas brancas/hegemônicas é a dificuldade, ou mesmo incapacidade, de lidar com frustrações e com a contestação. Dizer “não”, afirmar “você está equivocado”, questionar uma conclusão apresentada por alguém em posição de autoridade, especialmente quando se trata de um professor homem, branco, de modo geral, tem custos concretos. Se uma estudante afirma: “Professor, eu penso que isso que o senhor está dizendo não está correto”, é preciso reconhecer que há uma alta probabilidade de retaliação simbólica ou objetiva, inclusive na avaliação. A estrutura hierárquica não é neutra e não é apenas por mérito. Nós sabemos disso. Não confrontamos facilmente pessoas situadas em posições de autoridade, mesmo quando percebemos que a aula é frágil, que o texto adotado está ultrapassado, que há autoras e autores mais consistentes sendo ignorados. Vamos “levando”, administrando o mal-estar. Entretanto, essa dinâmica reforça a branquitude docente e produz, em nós, intenso sofrimento psíquico.

Essa operação de branqueamento institucional, que sustenta e reproduz a branquitude, beneficia pessoas brancas, mas gera, para nós, experiências reiteradas de silenciamento e desgaste emocional. Sabemos que existem alternativas teóricas mais potentes, metodologias mais adequadas, perspectivas epistemológicas mais plurais e, ainda assim, não podemos nos manifestar. Esse silenciamento atravessa a constituição subjetiva dos integrantes da comunidade acadêmica e limita a circulação de saberes, contribuindo no processo de epistemicídio discutido por Sueli Carneiro (2023).

Outra característica associada a essa posição de poder é a necessidade constante de controle e centralidade. A percepção distorcida e rígida de centralidade se materializa em gestos, lugares e disposições espaciais. Precisa-se estar no centro da mesa, no centro da discussão, no centro da decisão. Recordo uma situação em que fui colocada no centro de uma

mesa de reunião, enquanto outra pessoa foi posicionada ao lado. Houve um descontrole significativo por parte dessa pessoa, que considerava que o centro lhe pertencia. Meus questionamentos foram simples: com base em que você entende que deve ocupar o centro? Que lógica sustenta essa reivindicação? Esse tipo de reação não é episódico, antes revela a internalização de uma expectativa de centralidade como direito natural.

Medo branco, poder e universidades

Podemos entender este tipo de reação aparentemente desproporcional ou sem sentido pelo que a literatura denomina “medo branco”. Trata-se de um medo historicamente constituído no pós-colonização, um temor persistente, atávico de que pessoas negras e indígenas façam com pessoas brancas o que foi feito a nossos antepassados durante o processo colonial. É um medo raramente explicitado, que se manifesta quando a supremacia, o lugar de poder é ameaçado.

Este tema é tratado na obra *Onda Negra, Medo Branco* pela professora Célia Maria Marinho de Azevedo (1987). Esta autora discute que após a Revolução Haitiana e diante de uma população majoritariamente negra, consolidou-se o temor de perda de hegemonia. Esse medo foi utilizado como justificativa para políticas de exclusão e eliminação ao longo do século XX e podemos compreender que esse medo ainda é alimentado na população brasileira, não sendo necessariamente consciente ou racionalizado por todos. Esse temor não costuma ser verbalizado de forma explícita, mas pode ser percebido nas entrelinhas das interações cotidianas. Ele foi socialmente construído e tem uma função política importante na manutenção da hierarquia racial. Em determinadas circunstâncias, este medo se materializa como um ataque racial explícito, uma reação desproporcional, uma violência simbólica ou material, além de justificar ataques sistemáticos e extermínio de populações racializadas. Desta forma, entendo que o “medo branco” alimenta o genocídio, elege políticos, sustenta líderes religiosos, guia políticas públicas.

Nos últimos anos, em que assistimos ao avanço do ultraliberalismo e neonazifascismo, esse “medo” tem sido usado como uma forma de justificativa moral para maior concentração de poder e generalização da condição de vulnerabilidade e precariedade historicamente associada às populações negras. Achille Mbembe (2018), ao propor o conceito de “devir negro do mundo”, explicita este processo de universalização e racialização da precariedade e descartabilidade da vida. Este autor argumenta que, contemporaneamente, a existência é marcada por precariedade e diferentes populações estão se tornando mais vulneráveis à

violência e à exploração, de forma semelhante à experiência histórica dos negros. Ainda que eu não aprofunde aqui essa discussão, é importante reconhecê-la como parte do pano de fundo do meu argumento central desta conferência: a sensação de perda de privilégios ou a percepção de risco em experienciar condições reservadas à população negra, questões associadas às crises do capitalismo no mundo pós colonial, ativa reações defensivas intensas, principalmente, entre brancos que não têm controle sobre os meios de produção.

Essa reatividade branca, principalmente entre pessoas da classe média, se manifesta a cada avanço de políticas sociais, daí nossa percepção de que cada conquista de populações vulnerabilizadas parece ser seguida por um movimento de contenção ou golpe. Cada ampliação de acesso e permanência nas universidades suscita estratégias discursivas que fragilizam as políticas afirmativas e as políticas de restituição histórica.

O medo branco alimenta esta resistência à ocupação das universidades, pois pessoas negras e indígenas são frequentemente representadas como ameaça permanente. A ideia implícita é a de que, a qualquer momento, poderíamos nos organizar e ocupar lugares de poder e nenhum outro lugar representa tão bem o lugar e reprodução das elites brasileiras como a academia.

Mesmo pessoas brancas consideradas “progressistas” ou “legais” no convívio diário podem reagir de maneira inesperada quando se sentem desafiadas em sua supremacia e branquitude. Por isso, em nossas relações, muitas vezes nos perguntamos: o que virá dessa pessoa quando eu estabelecer um limite? O que acontecerá quando eu disser “não”? Quando eu afirmar que não posso ser suporte terapêutico permanente, que não estarei disponível o tempo todo, que há fronteiras que precisam ser respeitadas? Pessoas negras atentas, que já experimentaram reiteradas violências raciais, aprendem a antecipar a reação racista mesmo de sujeitos que se reconhecem como aliados.

Quando avançamos institucionalmente, ingressamos na universidade, tornamo-nos docentes, realizamos pós-doutorados, a presença negra em posições de prestígio provoca estranhamento e a percepção de que algo está fora da hierarquia racial estabelecida desde a colonização. “O que essa mulher preta está fazendo aqui?” é uma pergunta que, muitas vezes, não precisa ser dita para ser sentida. No meu caso, é recorrente o questionamento sobre o uso do título de doutora. Por que ela faz questão de se intitular doutora? Por que não é “mais humilde”? Curiosamente, essa expectativa de humildade não recai da mesma forma sobre docentes brancos. Quando uma pessoa branca utiliza seu título acadêmico, isso é lido como natural. Quando eu o faço, torna-se excessivo, desafiador, arrogante.

Essa assimetria revela uma expectativa de subserviência. É como se, ao avançarmos, precisássemos constantemente sinalizar que não somos perigosas. Falar de modo manso, suavizar a presença, minimizar conquistas. No meu caso, dizem que tenho uma “voz de bebê”, o que suaviza a recepção de falas duras. Brinco que posso dizer coisas muito sérias sorrindo. Mas o fato dessa estratégia funcionar, já evidencia a expectativa de docilidade.

Fragilidade branca: a reafirmação de dominância internalizada

Toda vez que políticas afirmativas avançam, toda vez que a equidade, princípio tão caro ao campo da saúde, são efetivamente colocadas em prática, temos que lidar com reações contrárias entre racistas declarados e aliados. É nesse ponto que se insere o debate sobre fragilidade branca, conceito difundido por Robin DiAngelo. Pessoalmente, prefiro nomear esse fenômeno como *reatividade branca*. Não considero adequado falar em fragilidade, pois pessoas brancas não são frágeis no debate racial, assim como homens não são frágeis na discussão de gênero, heterosocinormativos na discussão sobre violência contra população LGBTI+, etc. O termo pode sugerir que o sujeito branco está sendo atacado, quando, na realidade, o que está em questão é a forma reativa e defensiva com que se responde à problematização do racismo.

A chamada fragilidade branca refere-se, portanto, às respostas emocionais e comportamentais que emergem diante da discussão racial, das políticas afirmativas e de qualquer iniciativa que confronte privilégios historicamente naturalizados. Trata-se de um mecanismo de defesa do seu lugar de poder.

Segundo Robin DiAngelo (2018a; 2018b) a função dessas reações é evitar o aprofundamento do tema racial e restaurar rapidamente uma sensação de estabilidade. Para pessoas brancas, existe algo que a autora denomina dominância internalizada, isto é, a incorporação subjetiva de uma posição hegemônica que, quando questionada, aciona respostas defensivas.

Alguns deflagradores importantes para essas reações se referem a quando se sugere que o ponto de vista branco não é neutro, mas racialmente situado. Ao afirmar: “Professor, essa interpretação também decorre do fato de o senhor ser um homem branco”, desafia-se a crença na neutralidade científica. A reação costuma ser imediata: “não é por eu ser branco, é a objetividade da ciência”. Como se a ciência estivesse imune às hegemonias históricas que a constituíram.

Outro gatilho são as situações em que pessoas não brancas falam explicitamente a partir de sua posição racial: “eu, como mulher negra...”. Essa enunciação desloca a centralidade branca e pode provocar intensa reatividade. O mesmo ocorre quando nos recusamos a proteger os sentimentos raciais de pessoas brancas, quando falamos de forma direta, sem suavizações destinadas a preservar o conforto alheio. Isso é percebido como afronta.

Há reatividade quando pessoas não brancas não se dispõem a contar suas histórias ou responder perguntas sobre suas experiências raciais. Quando nos recusamos a expor nossas dores como forma de legitimar nossa presença isso é compreendido como desafio às relações colonialistas. São solicitações constantes exposição pública como “Conte sua história”, “explique como chegou aqui”. Não estamos em sessão terapêutica. Não precisamos abrir nossas feridas para validar nossa competência acadêmica. A recusa pode ser lida como hostilidade, quando, na verdade, é uma estratégia de autopreservação.

Um deflagrador muito importante de reatividade é o rompimento do chamado pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002;2022), ou seja, quando uma pessoa branca antirracista confronta outra pessoa branca, dizendo “isso é racismo”. Esse é o papel ético esperado de quem se declara antirracista. Esse confronto é capaz de deslocar decisões e fazer avançar políticas de permanência efetiva. No entanto, quem rompe o pacto sofre sanções simbólicas. Pode ser vista como traidora, perder o conforto da proteção branca e experimentar isolamento institucional.

Essa pessoa branca antirracista não terá o mesmo acesso às redes negras de apoio porque não é negra, tampouco manterá intacta a proteção do grupo branco. Ela ocupa um lugar desconfortável e vulnerável entre brancos. Por isso, é importante refletirmos sobre como nos relacionamos com pessoas brancas genuinamente comprometidas com o antirracismo. Não se trata de elogio ou subserviência. Trata-se de reconhecer que, ao confrontarem a hegemonia, também assumem riscos e enfrentam resistência dentro do próprio grupo.

A luta antirracista implica redistribuição de poder e isso produz tensões. Pessoas brancas antirracistas têm a responsabilidade de construir uma sociedade efetivamente mais justa. Se estão dispostas a romper com a dominância internalizada, é estratégico saber como dialogar com pessoas de todos os grupos raciais, como articular ações conjuntas e como sustentar, de forma crítica e lúcida, alianças que não sejam paternalistas, mas transformadoras.

A reatividade pode se manifestar quando uma pessoa branca recebe uma devolutiva sobre um comportamento racializado. Por exemplo, quando se diz: “você saiu da sala justamente na discussão sobre branquitude, isso é um comportamento racista” a reação tende

a ser imediata. A defensividade aparece quase automaticamente. Surgem justificativas: “eu tinha outro compromisso”, “meu carro quebrou”, “precisava resolver algo urgente”. Sempre há uma explicação. O ponto, porém, não é o evento isolado, mas o padrão da dificuldade de sustentar o desconforto quando o racismo é nomeado.

Outro deflagrador de reatividade branca é a presença de uma pessoa não branca em posição de liderança, o que desafia a autoridade branca. E, nesse caso, muitas vezes não é necessário que nada aconteça. Basta existir. Basta ocupar o cargo de coordenação, de chefia, de docência. A simples inversão simbólica da hierarquia racial é suficiente para produzir tensão racial. Até que essa presença seja naturalizada, o que pode nunca ocorrer completamente, é provável que surjam embates.

Como exemplo pessoal, quando comecei a lecionar, aos 26 anos, em uma universidade de elite em Salvador, o corpo discente era majoritariamente branco e privilegiado economicamente. Não estou falando de estudantes apenas de classe média alta, estou falando de jovens que circulavam de helicóptero por questões de segurança, herdeiros de grandes propriedades, pessoas que chegavam à universidade em carros de luxo. A referência que esses estudantes tinham de professoras e professores era branca. A referência que possuíam de mulheres negras estava associada ao trabalho doméstico como babás, cozinheiras e empregadas. Foi um processo difícil até que me reconhecessem como autoridade acadêmica.

Houve resistência. Houve sofrimento deles e meu. E é importante dizer que o apoio institucional que recebi não foi motivado por compromisso com equidade racial, mas por interesse pragmático. Eu era uma docente cujo desempenho contribuiu diretamente para a aprovação do curso junto ao MEC. A minha permanência foi defendida por razões institucionais, não necessariamente éticas. No final, tornei-me uma das professoras mais homenageadas do curso. Mas até chegar ali, houve um percurso intenso de disputa simbólica.

Um último “gatilho” de defensividade destacado por DiAngelo (2018a) é ser apresentado à informação sobre outros grupos raciais através, por exemplo, de filmes em que pessoas não brancas dirigem a ação, mas não estão em papéis estereotipados, ou educação multicultural desafia a centralidade de pessoas brancas. Esse tipo de reação também apareceu em torno de produções culturais como *Corra* e *Pantera Negra*. As críticas frequentemente recorriam à ideia de “exagero”, como se narrativas negras fossem necessariamente irrealistas ou excessivas quando explicitam a violência racial.

No ambiente acadêmico, podemos dizer que isto ocorre, por exemplo, na circulação de produções intelectuais e culturais não brancas sem a tutela do cânone branco europeu/estadunidense. Mesmo como membro de uma banca de doutorado, por exemplo, fui

questionada por não citar Sartre. Minha resposta foi direta. Sartre não me interessava pois não dialogava com meu objeto de estudo, Fanon era suficiente para minha colocação. A insistência na obrigatoriedade de referenciar um autor branco clássico, mesmo quando epistemologicamente irrelevante para o objeto de estudo, revela a dificuldade de reconhecer a autonomia intelectual fora do eixo europeu. A pergunta implícita no questionamento da colega é: “como assim não há um autor branco legitimando isso que você está falando?”.

Ressalto que esse fenômeno não é exclusivo da branquitude. Todo grupo que ocupa, em determinado contexto, um lugar hegemônico pode apresentar reatividade quando confrontado. Pessoas cis em debate com pessoas trans, pessoas sem deficiência discutindo políticas que afetam diretamente pessoas com deficiência, homens sendo confrontados por mulheres sobre desigualdades de gênero. Em cada um desses casos, a posição de hegemonia pode produzir respostas defensivas. O que desejo destacar é que a reatividade diante da possibilidade de privilégios ou mesmo a suspeita de que isso pode acontecer é uma característica recorrente entre pessoas que estão em posições de poder.

Assim, mesmo em espaços compostos majoritariamente por pessoas negras, outras hierarquias podem emergir. Se estamos apenas entre pessoas negras, mas há desigualdades de gênero, poderemos observar a reatividade masculina. Se há heterossexuais e pessoas LGBTQIA+, a hegemonia heterocis pode produzir reações semelhantes. Cada posição hegemônica convoca um tipo específico de defesa quando questionada.

No caso da branquitude nas universidades, essa resposta, que entendo poder ser emocional, cognitiva e comportamental, cumpre a função de manter o racismo institucional, especialmente quando discutimos políticas afirmativas. As discussões intermináveis em reuniões, os conflitos aparentemente desproporcionais, as alegações desconectadas do tema central, as políticas que não avançam: tudo isso pode ser compreendido como estratégias de manutenção do *status quo*. A reatividade atua para que as estruturas permaneçam como sempre estiveram e garantindo a hierarquia racial.

Essa manutenção pode ocorrer tanto por meio de ataques raciais explícitos quanto por uma forma mais sofisticada e socialmente aceitável: o salvacionismo branco. Quando lidamos com pessoas explicitamente racistas, as reações tendem a ser mais visíveis com expressões de raiva, violência, desprezo ou vitimismo. Em relação a esta última categoria, DiAngelo (2018b) dedica um capítulo inteiro às lágrimas de mulheres brancas. Em situações de confronto racial, não é incomum que uma mulher branca chore. E, nesse momento, a discussão é suspensa. É preciso acolhê-la, garantir sua segurança emocional. Pessoas negras, muitas vezes, sentem-se compelidas a confortá-la. A centralidade do debate desloca-se. O

foco deixa de ser o racismo e suas consequências e passa a ser o sofrimento da mulher branca. A dinâmica produz, assim, recentralização e interrupção do debate.

Outras formas de reatividade branca, que podem acontecer durante reuniões das mais diversas instâncias universitárias, incluem discussões agressivas, violência verbal ou física, silêncio estratégico ou abandono da situação geradora de estresse. Pessoas brancas, em geral, não apreciam ter seus sentimentos confrontados em discussões raciais, por isso é comum que evitem espaços onde a branquitude e sua responsabilização sejam o foco. Supõem que já sabem o que fazer, que já são aliadas suficientes, que não precisam rever sua posição. Acreditam na luta antirracista, desde que permaneçam nos lugares de decisão e direção.

O silêncio e o abandono funcionam como retorno à dominância internalizada. Há aí uma desconexão com a realidade do impacto que tais reações produzem sobre nós, pessoas negras. Instala-se uma confortável ilusão de que a questão racial é um problema “deles”, isto é, das pessoas não brancas. A partir daí, proliferam as microagressões raciais institucionais.

São diferentes modalidades de microagressões raciais que podemos enfrentar segundo a taxonomia clássica (Sue et al., 2007): microataques, microinsultos e microinvalidações. Não são “micro” porque sejam menos danosas, mas porque operam na escala da interação cotidiana. Microataques são agressões raciais verbais ou não verbais explícitas. Os microinsultos referem-se às comunicações que transmitem mensagens insensíveis ou depreciativas sobre a identidade racial, competência ou história de pessoas negras.

Um exemplo de microinsulto é a redução do debate sobre racismo ao “identitarismo”. Ignora-se que a reafirmação identitária é um fator protetivo para a saúde mental e para o fortalecimento coletivo. Estudos nacionais demonstram que mulheres negras que se reafirmam como tal podem sofrer mais ataques raciais e misóginos, mas essa reafirmação constitui um importante colchão de proteção psíquica e social (Martins et al, 2020). A crítica ao “identitarismo”, argumentação frequentemente utilizada pela esquerda branca acadêmica, seja sob a argumentação de “cultura woke” pelos partidários à direita, frequentemente deslegitima estratégias de autopreservação de base racial.

Mas é na categoria microinvalidação, a exclusão ou negação da experiência racial da pessoa negra, que insiro o salvacionismo branco que se manifesta, especialmente no campo da saúde coletiva. A história da reforma sanitária e do SUS é, sem dúvida, marcada por sujeitos profundamente comprometidos e fundamentais. O reconhecimento desse papel é incontornável. Contudo, a posição heróica atribuída a determinadas figuras pode produzir a crença de que não é necessário dialogar com populações negras nas decisões políticas. Afinal, eles efetivamente “salvaram o país” várias vezes.

Salvacionismo branco como estratégia de manutenção de hierarquia racial

A ideia de salvacionismo branco é recorrente na cultura Ocidental. Aparece no personagem branco que surge para libertar ou resgatar pessoas negras, mesmo em narrativas centradas no sofrimento negro. “Salvador Branco” ou *White savior* é uma descrição crítica de uma pessoa branca retratada, constantemente, como libertadora ou resgatadora de pessoas não brancas. O termo tem sido utilizado de forma crítica, pois descreve um padrão no qual pessoas racializadas em nações economicamente subdesenvolvidas têm sua agência negada e são vistas como recipientes passivos da benevolência branca.

Suas ações, normalmente, não incluem as ideias, crenças, experiências ou *feedback* das pessoas que desejam “ajudar”. E, embora pareçam ter boas intenções, desvalorizam ou ignoram os pontos de vista das comunidades que pretendem “ajudar” e, como resultado, aprofundam a desigualdade e o racismo. Não se trata de indivíduos “ruins”. Pelo contrário, são frequentemente representados como fortes, progressistas, engajados, defensores de direitos. O problema reside na autoimagem de libertador. Neste jogo de imagens e palavras, pessoas racializadas tornam-se recipientes passivos da benevolência branca, com sua agência minimizada.

O salvacionismo branco mantém o protagonismo na pessoa branca e reforça sua crença de que os brancos têm a responsabilidade de salvar e proteger os negros e indígenas devido a sua superioridade (moral, intelectual, estética, ética, econômica). Pode ser confundido com antirracismo por brancos aliados, pois: a) é uma extensão de sua experiência de centralidade e exercício de poder no cotidiano sobre racializados; b) ameniza o medo branco ao manter tudo sob seu controle e dominância internalizada; c) aplaca seu desejo por atenção e reconhecimento como pessoa justa e ética; d) contribui para fortalecimento do narcisismo e do pacto da branquitude discutidos por Bento (2002;2022); e) mantém a concentração de poder e o epistemicídio, a invisibilização das contribuições de povos racializados para a sociedade, ciência e saúde coletiva que é nosso foco neste encontro.

No debate sobre ações afirmativas, isso se traduz na compreensão dessas políticas como benevolência e permissão, não como justiça ou reparação histórica. Não há escuta efetiva, as ações não incorporam ideias ou experiências das populações que se pretende “ajudar”. Pensa-se que “já é muito que vocês estejam aqui”, “já é muito que tenhamos professores negros”, “já acabamos com os manicômios”... mas quem participou das decisões? Quem definiu os rumos da reforma sanitária e psiquiátrica?

Se nos perguntarmos, por exemplo, por que comunidades terapêuticas (CT), mesmo amplamente denunciadas por tortura, racismo religioso e transfobia, encontram aceitação popular, talvez a resposta esteja, em parte, na (falta de) escuta pelos profissionais de definem o funcionamento da rede. As entidades responsáveis pelas CT investem na comunicação com possíveis usuários, adaptam horários, oferecem explicações simples e diretas. Enquanto isso, a Rede de Atenção Psicossocial é frequentemente percebida como distante, burocrática e pouco resolutive. Gestores e formuladores de políticas decidem sem ouvir profissionais e a população negra e pobre que usa a rede.

Sem escuta, não há participação real. E sem participação real, políticas afirmativas tornam-se frágeis, porque não transformam as estruturas que pretendem modificar.

Uma pessoa branca pode se considerar central e imprescindível na formulação e execução de políticas afirmativas: porque é da área da saúde, porque é homem, porque é sudestina, porque ocupa uma posição institucional consolidada. Ela acredita que possui melhores condições de decidir “com racionalidade” e “neutralidade”. Para ela, o fato de não praticar agressões raciais explícitas é uma evidência de antirracismo. Sua branquitude a impede de perceber que ausência de hostilidade direta não equivale a compromisso com a redistribuição de poder.

O salvacionismo opera de maneira sutil. Essa pessoa participa das discussões, declara-se antirracista e defende formalmente a inclusão. Não se percebe como racista, pelo contrário, entende-se como aliado. No entanto, mantém intacta a estrutura de poder. Ela internalizou a superioridade e a reproduz, agora revestida de benevolência. É uma forma de manutenção sofisticada da hierarquia.

Percebam a complexidade deste comportamento, o salvacionista pode produzir efeitos imediatos desejáveis e relevantes como captar recursos, abrir possibilidades de diálogo com instâncias inacessíveis para racializados, criar políticas de acesso. No âmbito das ações afirmativas, pode defender cotas na pós-graduação. Mas, ao mesmo tempo, pode transformar a permanência dessas pessoas em um percurso de profundo sofrimento. Permite-se a entrada de estudantes negros e indígenas, mas preserva-se o monopólio das publicações, da autoria, da centralidade epistemológica.

Outra forma particularmente grave de violência racial acadêmica diz respeito aos casos em que docentes brancos que, sem formação consistente em estudos raciais, publicam sobre o tema apropriando-se do conhecimento produzido por estudantes negros que sequer orientaram adequadamente e, por vezes, distorcendo a interpretação dos eventos ou contribuição dos

estudantes. E mais uma vez estamos diante do epistemicídio, o apagamento sistemático da produção intelectual negra, por “aliados”.

É algo como: “vamos permitir que você entre, mas seu tema não pode ser desconfortável demais. Não pode ameaçar a estrutura que construímos. Não pode projetá-lo, no futuro, como docente concorrendo por esse mesmo espaço com candidatos brancos da mesma origem que eu”. O resultado é que estudantes negros ingressam, mas saem adoecidos, desestimulados, por vezes desistindo da carreira acadêmica. Isso também pode ser resultado do salvacionismo branco.

Como lidar com a branquitude e o salvacionismo na saúde coletiva?

É fundamental lembrarmos que política é feita por pessoas e vivemos permanentemente nessa fronteira borrada entre o coletivo e o subjetivo. Se não compreendermos que os mecanismos subjetivos também sustentam decisões institucionais, perderemos tempo tentando convencer quem está fechado à escuta e mudança de comportamento. Reconhecer que uma pessoa em posição e poder está indisponível para ouvir e agir de modo antirracista pode poupar energia e saúde mental de estudantes e docentes.

Antes de pensar sobre os outros, é necessário olhar para si e se questionar: como uma pessoa branca antirracista deve lidar com sua branquitude e desejo salvacionista? Para responder a esta questão retomo as contribuições de Robin DiAngelo (2018a; 2028b) e da Lia Vainer Schucman (2014; 2023).

Um ponto central para a pessoa branca atuar de forma ética e resolutiva é compreender que se considerar progressista não implica em menor internalização da ideologia racista. Não é porque uma pessoa branca é de esquerda, nasceu na pobreza, é mulher, LGBTI+ ou tem alguma deficiência que automaticamente internalizou menos racismo. Esta pessoa pode ter aprendido a repensar seu lugar na ordem racial a partir de outras mediações, mas continua inserida na estrutura e sendo beneficiada por ela.

DiAngelo (2018b) reconhece algo fundamental, não é porque está debatendo racismo ou escrevendo sobre fragilidade branca que deixa de operar na sociedade a partir de padrões raciais internalizados. O trabalho do antirracismo é contínuo, a experiência de socialização como pessoa branca atravessa todas as opressões. Isso vale para qualquer estrutura de poder. Da mesma forma, não é porque uma mulher negra defende direitos LGBTI+ que está automaticamente livre de reproduzir violências contra pessoas trans.

Assim, o papel da pessoa branca na prática antirracista começa pela escuta. Escuta real. O reconhecimento de que não detém supremacia nem controle sobre as decisões que afetam populações racializadas, significa aceitar a não centralidade e agir para que as políticas sejam construídas conforme as demandas de quem delas necessita.

Isso implica também reconhecer que a branquitude não desaparece em relações interracialis, inclusive amorosas. Estar em um relacionamento com uma pessoa negra não suspende os privilégios estruturais. A pessoa branca continuará sendo socializada como branca e usufruindo de vantagens sistemáticas. O que diferencia uma existência ética é a disposição constante para reconhecer e se reposicionar quando o racismo emerge, em vez de negá-lo.

Na base dessa “fragilidade branca”, existem aspectos que podem e devem ser modificados por pessoas brancas como não se manter numa vida segregada, separada de outros grupos raciais, recebendo pouca ou nenhuma informação autêntica sobre racismo e não se preparando para pensar sobre o tema criticamente ou com complexidade. Outra questão que deve ser revista por pessoas brancas são suas crenças no universalismo e individualismo que os leva a considerar que podem representar a humanidade e, ao mesmo tempo, se ver como indivíduos e não como parte de um grupo racialmente socializado. Por fim, pessoas brancas antirracistas terão que abdicar do seu suposto direito ao conforto racial, ou seja, é preciso aprender a lidar com contestações e a responder de forma ética e responsável a um evento que provocou o desconforto sem culpabilizar ou penalizar a pessoa não branca por questionar seu posicionamento racista ou branco centrado.

No sentido inverso, como pessoas negras precisamos estar atentos aos efeitos da socialização racial em nossas crenças, afetos e comportamentos nas interações interracialis institucionais. A nossa subserviência foi historicamente premiada e a ruptura com a hierarquia racial, punida. É preciso se questionar constantemente “por que eu me calei?”, “por que deleguei essa tarefa?”, “por que hesitei em assumir essa posição?” são parte de um exercício contínuo de tomada de consciência sobre nossa capacidade e competências. Nos ajudam a não negar nossas contradições e a não nos idealizarmos como moralmente superiores ou inferiores. Somos humanos, complexos e lidamos continuamente com feridas e tensões.

No campo da saúde coletiva, especialmente nas discussões sobre equidade no SUS, a acusação de “identitarismo” tem sido utilizada para deslegitimar demandas por reconhecimento das diferenças entre grupos raciais. Falar sobre singularidades e desigualdades estruturais não contradiz o princípio da universalidade, pelo contrário, o garante e materializa a equidade. A resistência ao debate sobre equidade racial,

frequentemente, revela resistência à redistribuição de poder. Em alguns casos, o uso do termo “identitarismo” é estratégico, uma forma de interromper a discussão e manter a estrutura como está. Em outros, trata-se de reatividade defensiva típica do salvacionismo branco, uma posição que aparenta compromisso progressista, mas resiste à perda de centralidade.

Quando essa dinâmica racial não é reconhecida, multiplicam-se conflitos desnecessários em reuniões e processos decisórios, principalmente se envolve a concordância de “heróis e heroínas”. A questão, aqui, não é negar a importância dessas pessoas, mas interrogar quem são as referências consagradas na saúde coletiva? Quantos são negros? Quantas são mulheres? Negras, indígenas, quilombolas? Nos programas de pós-graduação, quem compõe o panteão teórico? No movimento antimanicomial, quem são as figuras celebradas como fundadoras? A quem nos referimos como relevantes nas tomadas de decisões? Dar visibilidade a este tipo de questão na formação, na assistência e na gestão.

A pergunta sem respostas fáceis é como discutir com heróis e heroínas que detém o controle histórico dos discursos, das práticas e das decisões políticas no campo? Como fazê-los refletir que, apesar de sua fundamental contribuição política e científica, o exercício de sua branquitude mantém populações marginalizadas na posição de subalternidade?

Isso se torna particularmente difícil quando o reconhecimento social e o poder institucional foram construídos a partir de posições historicamente associadas ao salvacionismo. Nessas situações, o confronto direto nem sempre produz reposicionamentos. Em certos contextos, outras estratégias tornam-se mais eficazes.

É fundamental reconhecer que nem todas as pessoas brancas, ainda que progressistas ou de esquerda, serão aliadas confiáveis em todas as pautas. Como afirma Sueli Carneiro, à direita ou à esquerda, continuamos sendo negras e negros. Não se trata de classificar indivíduos como bons ou maus, mas de compreender que questões subjetivas e estruturais podem levar as mesmas pessoas que defendem liberdade, universalidade, equidade e integralidade do SUS ou acesso a direitos sociais a reagirem violentamente quando interpeladas racialmente.

Às vezes, é preciso ser como a água, contornar o obstáculo, seguir o curso, avançar no contato e negociação com outros sujeitos enquanto alguns ainda não estão prontos e talvez nunca se disponham para este debate. Quando se percebe, a política já foi implementada, o texto já foi publicado, o curso já foi dado e quem hoje é obstáculo se tornou vulto histórico.

Finalizando, sabemos que essa transformação é lenta e que ainda enfrentaremos muitos obstáculos. Por isso, lutar por equidade racial também é se cuidar. Celebrem as pequenas conquistas, curtam a vida. Curtam a vida, sejamos felizes.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco**: O Negro no Imaginário das Elites do Século XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- BENTO C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.
- BENTO, Maria Aparecida. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil Petrópolis: Vozes, 2002. 189 p
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023
- DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **ECO-Pós**, 21(3), 35-57. 2018 doi: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.22528>
- DIANGELO, Robin. **White Fragility**: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press, 2018.
- MARTINS, T. V., LIMA, T. J. S. D., SANTOS, W. S. O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(7), 2793-2802. Epub jul. 08, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.29182018>
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 272 p.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Annablume, 2014.
- SCHUCMAN, Lia Vainer; IBIRAPITANGA (Org.). **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Fósforo, 2023.
- SUE, D. *et al.* Microagressões raciais na vida cotidiana: implicações para a prática clínica. **American Psychologist**, v. 62, n. 4, p. 271–286, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>.

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NÃO SÃO
POLÍTICAS DE PERTENCIMENTO: ENSAIOS
SOBRE HABITABILIDADE, RACISMO
INSTITUCIONAL E PERMANÊNCIA NA
UNIVERSIDADE**

ISSN 2525-5533

**Affirmative action policies are not policies of belonging: essays on
habitability, institutional racism, and university retention**

Nelson Filice de Barros
Professor titular do Departamento de Saúde Coletiva
Universidade Estadual de Campinas
Contato: filice@unicamp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2389-0056>

Flávia Liparini Pereira
Doutora em Saúde Coletiva
Universidade Estadual de Campinas
Contato: flaliparini@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3779-7669>

Resumo

As políticas de ações afirmativas transformaram o acesso ao ensino superior no Brasil, mas não garantem, isoladamente, que estudantes historicamente excluídos encontrem condições de permanência e reconhecimento. Neste ensaio, a partir de uma perspectiva antirracista, engajada e situada, argumentamos que a universidade pública brasileira ainda opera sob um regime de tolerância e não de solidariedade, o que mantém estruturas racializadas que fragilizam a habitabilidade institucional. Além disso, consideramos que as políticas de pertencimento são indispensáveis para que políticas de ações afirmativas se tornem efetivas. Concluimos que sem transformação institucional profunda – curricular, pedagógica, epistêmica e relacional – a inclusão permanece incompleta, e a universidade continua sendo um espaço que admite a presença, mas não acolhe plenamente a existência de sujeitos negros, indígenas e periféricos.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Pertencimento. Racismo institucional. Epistemicídio. Permanência estudantil.

1. Introdução

Escrever sobre políticas de ações afirmativas e pertencimento exige, antes de tudo, assumir uma posição. Não escrevemos de um lugar neutro e reconhecemos nosso privilégio de branquitude (Fernandes, 2023; Barros, 2023). Como pesquisador e pesquisadora que percebem-sentem-pensam-fazem parte dos efeitos das políticas de ações afirmativas, compreendemos que a universidade brasileira está diante de um paradoxo: consegue abrir suas portas, mas ainda não aprendeu a deixar que pessoas indígenas, periféricas e dissidentes habitem esses espaços com dignidade, reconhecimento e segurança epistemológica.

As políticas de ações afirmativas alteraram o perfil discente das universidades públicas brasileiras (Moehlecke, 2002). No entanto, a permanência e a produção de pertencimento continuam sendo desafios profundos, pois políticas afirmativas abrem a porta, mas apenas as políticas de pertencimento tornam o espaço habitável.

Ao tomar essa distinção como ponto de partida, este ensaio examina como a universidade lida com a diversidade e por que a permanência demanda mais do que aceitação institucional. Organizamos este texto articulando teoria crítica, estudos antirracistas e a própria leitura situada das experiências universitárias do(a) autor(a). O objetivo não é descrever trajetórias individuais, mas iluminar estruturas, pois é nesse campo que precisamos intervir, se desejamos que a inclusão seja mais do que um número na planilha de matrícula.

2. Políticas de ações afirmativas: avanços, limites e disputas

As políticas de ações afirmativas são conquistas históricas do movimento negro, indígena e de organizações populares. Elas resultam de uma longa disputa pelo reconhecimento do racismo estrutural brasileiro (Carneiro, 2005; Gaspar; Barbosa, 2013; Gomes, 2017). Com a Lei 12.711/2012, ampliou-se o acesso à universidade pública, produzindo mudanças significativas no perfil discente (Brasil, 2012).

No entanto, acesso não é sinônimo de inclusão. As universidades frequentemente celebram dados de ingresso, mas silenciam sobre evasão, sofrimento psíquico, solidão acadêmica e marginalização epistemológica. Apesar de seu discurso crítico, a quase totalidade das universidades brasileiras ainda opera majoritariamente com epistemologias eurocentradas e com corpos docentes brancos que pouco se transportam para perspectivas antirracistas (Carvalho, 2014, 2021, 2025; Carvalho; Costa, 2020; Santos, 2019; Silva; Barros, 2024). Assim, as políticas de ações afirmativas são condição necessária, mas não suficiente para democratizar a universidade. Elas deslocam fluxos de entrada, mas não confrontam os critérios de reconhecimento, que permanecem baseados em branquitude e elitização.

As instituições tendem a reduzir a “permanência” a bolsas, auxílios ou políticas administrativas. Esses instrumentos são importantes, mas insuficientes. Permanecer na universidade, sobretudo para estudantes e pesquisadores(as) pertencentes a grupos historicamente marginalizados, implica muito mais do que apenas ocupar fisicamente um espaço institucional: trata-se de vivenciar condições concretas e simbólicas que possibilitem o florescimento intelectual, emocional e político desses sujeitos. Permanecer implica, antes de tudo, ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, alguém cuja presença não se limita a cumprir metas de inclusão, mas que participa ativamente da construção epistemológica da instituição. Isso significa também não ser submetido a violências simbólicas e microagressões, práticas cotidianas que silenciam, deslegitimam e corroem a confiança acadêmica, produzindo um ambiente hostil e excludente. A permanência demanda ainda acesso a redes de suporte acadêmico, formais e informais, que ofereçam orientação, acolhimento e oportunidades reais de desenvolvimento. Além disso, permanecer pressupõe não ter sua competência constantemente questionada, rompendo com a lógica racializada e elitista que associa excelência a determinados corpos e trajetórias, enquanto lança suspeita sobre outras formas de saber e existir. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental encontrar referenciais docentes e bibliográficos que dialoguem com sua experiência, ampliando o horizonte epistêmico e reconhecendo outras tradições de pensamento, histórias e práticas. Permanecer, portanto, é mais do que resistir: é ter condições para construir, criar, pertencer e transformar a universidade em um espaço verdadeiramente plural, antirracista e comprometido com a justiça cognitiva. Essa permanência exige uma reestruturação profunda das dinâmicas institucionais, curriculares e relacionais, garantindo que todos possam não apenas entrar, mas efetivamente existir, contribuir e prosperar no ambiente acadêmico.

A solidão acadêmica é uma experiência compartilhada por estudantes de graduação pretos, pardos e indígenas e, ainda mais intensa na pós-graduação, onde o discurso meritocrático se torna ainda mais violento. A permanência exige que a universidade reconheça que seus muros são estruturados por hierarquias raciais. E exige também que nós, pesquisadores(as), nos responsabilizemos por transformar essas estruturas.

3. Tolerância: a política da convivência sem transformação

É preciso diferenciar analiticamente a tolerância da solidariedade. A tolerância, na tradição liberal, significa “conviver com a diferença”. Locke, em sua *Carta sobre a Tolerância* (1689/1998), a via como garantia de coexistência pacífica e apresenta a tolerância como a abstenção da força e da perseguição em matéria de fé, a coexistência pacífica de

diferentes religiões e a clara separação entre os poderes da Igreja (persuasão para a salvação) e do Estado (proteção dos bens civis), garantindo a todos os cidadãos pacíficos os mesmos direitos civis, independentemente de sua afiliação religiosa.

A tolerância é vista como uma conquista indiscutível da Modernidade ocidental, construída com o propósito de amenizar enfrentamentos religiosos extremos e diminuir práticas de perseguição. Essa noção passou a ser valorizada como um instrumento capaz de atenuar tensões em diversos outros campos de diferenciação social. No imaginário contemporâneo, a tolerância aparece como um valor universal, associado à convivência pacífica, ao respeito às diferenças e à construção de sociedades mais inclusivas. Contudo, há aspectos menos evidentes desse conceito, que não é neutro ou benevolente quanto parece à primeira vista. A ideia de tolerar carrega, de forma discreta, elementos de hierarquização, controle e até rejeição. Por trás do elogio à tolerância operam mecanismos que mantêm relações de poder desiguais e reforçam posições de superioridade moral. Assim, a tolerância pode funcionar não só como um modo de reduzir conflitos, mas também como uma prática que produz distinções entre quem tolera e quem é tolerado, revelando dimensões sombrias e perturbadoras desse suposto ideal moderno (Brown, 2006).

Em contextos marcados por relações raciais desiguais, a noção de tolerância frequentemente opera como uma linguagem que se apresenta como neutra, mas que, na prática, administra e acomoda as desigualdades ao invés de enfrentá-las de modo efetivo. Longe de promover justiça racial, a tolerância funciona como uma tecnologia de gestão das diferenças que preserva o conforto daqueles que ocupam posições privilegiadas, especialmente da branquitude. Isso ocorre porque a tolerância, tal como historicamente mobilizada, não demanda transformações estruturais nas instituições, nem questiona os fundamentos que sustentam hierarquias raciais. Ao contrário, ela permite que se cultive uma aparência de pluralidade e abertura, um discurso de convivência e respeito que mascara assimetrias profundas. Dessa forma, é possível manter intacto o padrão de poder e autoridade, ao mesmo tempo em que se projeta uma imagem de civilidade e progresso social. Nesse arranjo, a presença de pessoas negras não é incorporada como força capaz de reconfigurar práticas, normas e modos de funcionamento institucional; ela é, antes, permitida como exceção consentida, algo que pode ser *tolerado* desde que não desestabilize a estrutura existente. Assim, a tolerância se converte em um mecanismo que legitima a permanência das desigualdades, transformando o reconhecimento das diferenças em gesto superficial e esvaziado, que impede a redistribuição real do poder e o compromisso com uma mudança radical das condições que produzem e reproduzem o racismo.

Na universidade, a lógica da tolerância frequentemente aparece como um verniz de civilidade que oculta a reprodução ativa do racismo institucional. Dessa forma, opera menos como reconhecimento pleno e mais como uma forma de administrar diferenças sem redistribuir poder. Isso se explicita quando sujeitos afirmam “não sou racista”, mas rejeitam pautas antirracistas que exigem revisão de privilégios ou transformação estrutural, reproduzindo o que Sara Ahmed (2012) chama de *walling*, isto é, a criação de barreiras institucionais ao enfrentamento do racismo.

Do mesmo modo, a admissão de estudantes pretos, pardos e indígenas pode ocorrer acompanhada de uma vigilância permanente sobre sua “adequação acadêmica”. A defesa abstrata da “diversidade” convive, ainda, com a permanência de currículos eurocentrados, que denuncia a universidade moderna como máquina de produzir ausências e epistemicídios. Por fim, qualquer menção ao racismo institucional nas universidades é frequentemente tratada como exagero, injustiça ou ataque, fenômeno que Frantz Fanon (2008) já havia descrito como parte da negação constitutiva do racismo pelas sociedades que dele se beneficiam.

A tolerância universitária opera menos como mecanismo de justiça e mais como estratégia de manutenção da hierarquia racial. Em vez de enfrentar o racismo estrutural que organiza o acesso, o reconhecimento e a legitimidade acadêmica, a tolerância acomoda as desigualdades, suavizando-as discursivamente e reinscrevendo-as nas práticas institucionais. Assim, a presença de negros(as), pardos(as) e indígenas é permitida, mas não reconhecida como força transformadora: ela é admitida sob vigilância, como exceção e não como fundamento para mudanças no conhecimento ou nas relações de poder. Ao priorizar a aparência de harmonia e evitar conflitos, a tolerância produz um ambiente em que críticas ao racismo são facilmente desqualificadas como exagero ou ameaça à estabilidade institucional. Esse funcionamento transforma a tolerância em uma tecnologia moral que administra tensões sem alterar as estruturas que as produzem. Em vez de romper com o eurocentrismo curricular, com as violências simbólicas ou com a deslegitimação epistêmica vivida por estudantes e pesquisadores(as), a tolerância preserva o conforto da branquitude, protegendo-a da responsabilização pelas desigualdades. Com isso, sustenta-se uma inclusão condicionada e superficial, que impede que a universidade seja verdadeiramente desafiada por demandas antirracistas e que impede que corpos e saberes negros, pardos e indígenas modifiquem de forma profunda o espaço acadêmico.

4. Solidariedade: ação coletiva e compromisso

A solidariedade é mais exigente. Ela demanda deslocamento, compromisso e ação. Para Paulo Freire (2002), solidariedade é ato político de comprometimento com a transformação do mundo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as necessidades e direitos humanos estejam acima dos interesses do mercado. Não é caridade; é corresponsabilização.

Solidariedade, no âmbito universitário, exige um deslocamento profundo: trata-se de mover-se do gesto superficial de dizer “aceito sua presença” para o compromisso político de afirmar “luto por sua permanência com dignidade”. Essa passagem implica reconhecer que a mera inclusão formal não garante pertencimento, pois corpos negros, indígenas e periféricos continuam submetidos a violências simbólicas, questionamentos constantes de legitimidade e currículos que silenciam suas histórias e epistemologias. Lutar pela permanência significa, portanto, assumir responsabilidade pela criação de condições materiais, pedagógicas e afetivas que sustentem trajetórias historicamente precarizadas. Assim, solidariedade não é tolerância, não é convivência cordial: é posicionamento ativo na disputa por igualdade, assumindo que a permanência de estudantes e pesquisadores(as) racializados(as) depende da revisão de critérios de avaliação, da reformulação curricular e da institucionalização de mecanismos seguros de denúncia e acolhimento. Em síntese, solidariedade é prática antirracista: não se trata apenas de permitir que o outro esteja, mas de comprometer-se com que ele permaneça, floresça e transforme a universidade.

A solidariedade universitária exige reconhecer que os critérios tradicionais de avaliação – centrados em produtividade contínua, domínio prévio de repertórios acadêmicos e desempenho padronizado – foram construídos a partir de trajetórias marcadas por privilégios de classe social e raça, e, por isso, penalizam de forma sistemática estudantes negros(as), indígenas, periféricos(as) e de primeira geração universitária. Revisar esses critérios significa deslocar o foco da comparação abstrata entre indivíduos para a análise concreta das condições desiguais de produção do conhecimento (Walsh, 2009). Essa revisão passa por reconhecer que múltiplas temporalidades, formas de escrita, repertórios culturais e modos de aprender coexistem, e que avaliá-los exclusivamente segundo parâmetros eurocentrados produz exclusão mascarada de neutralidade. Além disso, revisar critérios implica questionar a centralidade de métricas quantitativas – publicações, participação em eventos, domínio de linguagens acadêmicas – que não consideram barreiras materiais e simbólicas enfrentadas por grupos historicamente marginalizados.

Assim, a solidariedade universitária não é concessão; é justiça reparadora. É compreender que igualdade de oportunidade não existe quando se avaliam desigualmente

desiguais. Reestruturar as formas de avaliação, portanto, é passo indispensável para transformar a universidade em um espaço que não apenas admite diferenças, mas cria condições reais para que essas diferenças tenham valor, voz e permanência.

5. Pertencimento: reconhecimento e voz

Sem solidariedade, não há pertencimento. Sem pertencimento, há permanência vulnerabilizada. E sem permanência, políticas de ações afirmativas se tornam mais simbólicas do que operacionais. Esse encadeamento revela que o acesso, por si só, não transforma instituições marcadas por desigualdades históricas. A solidariedade, entendida aqui como prática coletiva de enfrentamento às estruturas raciais que moldam a universidade, é o que possibilita transformar o ingresso formal em experiência efetiva de reconhecimento e dignidade. Políticas de inclusão desprovidas de mudanças institucionais profundas apenas expandem o número de pessoas negras, pardas e indígenas nas universidades, mas não desestabilizam as hierarquias que as marginalizam (Carneiro, 2005).

Pertencimento não é apenas estar dentro; é ser reconhecido como parte legítima da comunidade acadêmica, ter seus saberes valorizados e sua presença não questionada. Sem esse pertencimento, a permanência torna-se uma luta solitária contra dinâmicas de poder que silenciam experiências e epistemologias (Barros, 2023). Assim, políticas de ações afirmativas sem solidariedade institucional correm o risco de virar vitrine: comprovam diversidade numérica, mas falham em garantir justiça cognitiva, proteção e transformação. Torna-se inclusão sem mudança. Para que políticas de ações afirmativas deixem de ser meramente simbólicas, é necessário não apenas entrar, mas permanecer, produzir e transformar.

Pertencimento não é um sentimento individual nem pode ser reduzido à percepção subjetiva de “sentir-se parte”; trata-se de um efeito produzido nas relações sociais e, sobretudo, nas estruturas institucionais que moldam quem é reconhecido como legítimo dentro de um espaço. Pertencimento é uma necessidade vital, pois é por meio dele que os indivíduos se constituem e podem existir socialmente sem serem reduzidos a estereótipos ou posições de inferioridade (Taylor, 1994).

Pertencimento não é um gesto de gentileza, mas um processo político: envolve transformar estruturas que historicamente negaram humanidade e valor a determinados grupos. Assim, o pertencimento depende de ambientes que reconheçam e validem trajetórias e saberes diversos, rompendo com padrões monoculturais. As vidas só se tornam inteligíveis, isto é, compreensíveis e dignas de cuidado, quando enquadradas por normas que as reconhecem como vidas humanas legítimas (Butler, 2004). Quando normas institucionais são

construídas a partir de parâmetros excludentes, certas vidas permanecem fora do campo da inteligibilidade e, por isso, fora também do campo do pertencimento.

Para estudantes negros(as) e indígenas, pertencer à universidade significa muito mais do que ocupar fisicamente um espaço. Estar na sala de aula é apenas o primeiro passo de um processo que envolve poder falar sem medo de deslegitimação, ridicularização ou exotização (Kilomba, 2019). No entanto, falar também não basta: é necessário ser levado a sério, isto é, ter a palavra reconhecida como contribuição intelectual legítima e não como testemunho periférico ou comentário “identitário” (Taylor, 1994).

O pertencimento é a chave da habitabilidade, estar não basta. É preciso existir – e existir plenamente (Barros, 2023). Mas o pertencimento se consolida quando estudantes negros(as), pardos(as) e indígenas veem seus saberes inscritos na legitimidade institucional: quando seus referenciais aparecem no currículo, quando suas epistemologias não são tratadas como exceção ou curiosidade, e quando seus modos de produzir conhecimento são valorizados em pé de igualdade com tradições eurocentradas. Nesse sentido, pertencer não é ser incluído em estruturas inalteradas, mas transformar a própria universidade para que ela reconheça e acolha outras matrizes de conhecimento. Assim, o pertencimento pleno demanda não apenas presença e voz, mas condições institucionais para que essas vozes produzam impacto, legitimidade e permanência. Sem isso, a universidade torna-se espaço de presença corporal e ausência epistêmica.

6. Políticas de pertencimento: tornar o espaço habitável

A metáfora “abrir a porta versus tornar o espaço habitável” explicita a diferença profunda entre inclusão formal e inclusão estruturante com pertencimento. Abrir as portas da universidade significa permitir a entrada – é o gesto mínimo, frequentemente celebrado como progresso institucional. É quando a universidade cria vagas, aprova políticas de acesso, anuncia diversidade. Entretanto, abrir a porta não diz nada sobre as condições internas do espaço: não garante acolhimento, reconhecimento, segurança, legitimidade ou condições reais de permanência. É um movimento que se limita ao limiar, à fronteira simbólica entre dentro e fora, sem transformar o interior da casa. Já tornar o espaço habitável implica outra lógica: envolve revisar a organização do ambiente, rearranjar móveis, repensar normas, modificar estruturas e imaginar novas formas de convivência. Habitabilidade é mais exigente do que acesso, porque exige deslocamento de quem já está no espaço e exige responsabilidade coletiva. Um espaço habitável é aquele em que corpos historicamente excluídos não apenas

entram, mas respiram; não apenas sobrevivem, mas criam; não apenas existem, mas florescem.

Na universidade, essa distinção é decisiva: abrir a porta equivale a políticas de ações afirmativas que asseguram ingresso; tornar o espaço habitável significa transformar currículos, combater racismos cotidianos, criar redes de cuidado, revisar critérios de avaliação, legitimar saberes subalternizados e redistribuir poder. Enquanto o gesto de abrir a porta pode ser feito sem abalar privilégios, a construção de habitabilidade exige compromisso ético e político. Assim, a inclusão sem transformação é apenas acesso; pertencimento existe quando o espaço se torna habitável para todos.

Políticas de pertencimento envolvem transformar práticas de ensino e reparar violências epistêmicas. Também exigem mudança das relações institucionais, questionando hierarquias tácitas, violências simbólicas e expectativas normativas que deslegitimam grupos marginalizados. Além disso, políticas de pertencimento reformulam os mecanismos de apoio, garantindo não apenas bolsas, mas também acolhimento psicológico, redes de cuidado, mediação de conflitos e dispositivos antirracistas que permitam a permanência digna. Do mesmo modo, demandam reconfigurar os padrões de tomada de decisão, incluindo sujeitos historicamente excluídos nas instâncias que definem currículos, prioridades de pesquisa, distribuição de recursos e regras institucionais. Por fim, políticas de pertencimento operam em uma dimensão profunda: transformam o imaginário sobre quem pode produzir ciência, deslocando a figura implícita do “sujeito universal” da academia e legitimando a presença de corpos, saberes e modos de vida que antes eram tratados como exceções. Assim, pertencimento não é um gesto de inclusão, mas uma reorganização estrutural que permite que todas as pessoas habitem a universidade como espaço legítimo de existência e criação. Trata-se de deslocar o eixo da inclusão superficial para a transformação profunda: curricular, pedagógica, epistêmica e ética.

7. Considerações finais

Este ensaio procurou mostrar que as políticas de ações afirmativas foram fundamentais, mas não foram suficientes. Nós as defendemos, celebramos e ampliamos. Porém, sabemos que abrir a porta não é o mesmo que permitir a moradia. A universidade brasileira ainda é um território marcado pela branquitude, pelo eurocentrismo e pela reprodução sofisticada de violências simbólicas.

O que propomos, e que as reflexões convocam, é uma mudança de paradigma: deslocar da tolerância para a solidariedade, da diversidade para o pertencimento, da inclusão

no acesso para a habitabilidade institucional. Policizar pertencimento é reconhecer que existir na universidade ainda é luta de negros(as), pardos(as) e indígenas e que essa luta precisa ser coletiva, estrutural e radical.

Somente quando transformarmos as estruturas que produzem desigualdades é que poderemos dizer, com honestidade, que as políticas de ações afirmativas se completaram no Brasil. E que a universidade deixou de ser um lugar onde apenas se entra para se tornar um lugar onde se pode existir, criar, descansar e produzir ciência em plenitude.

Referências

AHMED, Sara. *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press, 2012.

BARROS, Nelson Filice de. *Existir e não pertencer: notas autoetnográficas de um cientista social no campo da Saúde*. Campinas; Porto Alegre: Pontes Editores; Editora Rede Unida, 2023.

BROWN, Wendy. *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BUTLER, Judith. *Desfazendo gênero*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Iberoteca*, s./p., 2014.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas como um valor estruturante das universidades brasileiras. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, INCTI–UnB, v. 7, n. 18, dez. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Implodir o eurocentrismo e interculturalizar o currículo da filosofia. *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 9, n. 20, p. 141–153, 2025.

CARVALHO, José Jorge de; COSTA, Letícia Costa Rodrigues Vianna. O Encontro de Saberes nas universidades: uma síntese dos dez primeiros anos. *Revista Mundaú*, Maceió, v. 9, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FERNANDES, Nathaly Cristina. Notes on whiteness and privileges. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 4, p. e24112441344, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. *Ações afirmativas e política de cotas no Brasil: uma bibliografia, 1999–2012*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. São Paulo: Vozes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOCKE, John. *Carta sobre a tolerância*. Tradução de Anoar Aiex. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 17–44, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- SILVA, Rafael Afonso; BARROS, Nelson Filice. O antirracismo como valor: das cotas étnico-raciais às cotas epistêmicas – entrevista com José Jorge de Carvalho. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 67, e214859, 2024.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12–42.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Políticas afirmativas en el posgrado para estudiantes con discapacidad

Josineide Vieira Alves
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Contato: josineide@ufrb.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-2609>

ISSN 2525-5533

Início enfatizando a importância de o Encontro incluir a questão da deficiência no seu campo de debates. Necessário frisar que já avançamos muito em contemplar outras pautas no âmbito do ensino superior, como a discussão do racismo, do sexismo, da LGBTQIAPN+fobia, no entanto, a diferença trazida pelo corpo com deficiência ainda continua à margem das preocupações da Universidade. Como afirma Pereira (2018), as pessoas com deficiência continuam sendo o etcetera das discussões, mesmo em uma Universidade, como a Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, que se orgulha de ser uma das mais inclusivas do país.

Considero fundamental, antes de discutir as políticas propriamente ditas, apresentar o que entendemos por deficiência. A deficiência pode ser compreendida a partir de dois modelos, considerados clássicos: o médico e o social. O modelo médico não está restrito à medicina, mas se refere a uma compreensão hegemônica da deficiência no âmbito da saúde, baseada apenas em fatores orgânicos e biológicos. A deficiência é caracterizada como uma condição anômala, desviante e atípica, associada à carga moral negativa da falta e do déficit. É vista como objeto de cuidados, na perspectiva de reabilitar para “curar” e “consertar” e assim, se aproximar da corponormatividade (Gesser, Nuernberg e Tonelli, 2012; Diniz, 2012; Mello e Mozzi, 2018; Pagaime e Prieto, 2024).

O modelo social, oriundo de uma perspectiva sociológica e situado nos Estudos sobre a Deficiência, concebe-a como resultante da relação entre um corpo com impedimentos e um ambiente que não acolhe a diversidade corporal. A deficiência vai ser pensada como experiência identitária: “uma forma de opressão que opera com outras categorias sociais como gênero, raça/etnia, sexualidade, classe, dentre outras” (Mello e Mozzi, 2018, p. 19). Esta

perspectiva de experiência identitária faz uma revolução epistemológica no nosso modo de pensar, capturado pela hegemonia da epistemologia biomédica.

Podemos nos perguntar, portanto, o que seria a deficiência, conforme o modelo social. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão/LBI (2015), Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei n. 13.146, 2015).

Esse conceito apresentado pela LBI, nos convoca a considerar as possibilidades de participação do sujeito, avaliando não só o corpo lesionado ou com impedimento, mas a interação deste com as condições de acessibilidade que são criadas socialmente. A ênfase não está no corpo com deficiência, mas na interação deste com as barreiras sociais, econômicas, culturais e atitudinais.

A partir desse conceito, surge a pergunta de como iremos identificar se o sujeito tem ou não uma deficiência. Essa questão se torna pertinente nesse debate, uma vez que para concorrer a cota e ingressar na Pós-Graduação há a necessidade do candidato à vaga, comprovar que tem uma deficiência.

Conforme a LBI (Brasil, 2015), a avaliação da deficiência, quando necessária, deve ser biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. A LBI estabelece ainda que o Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (Lei n. 13.146, 2015).

Cabe-nos perguntar se quando implementamos as políticas afirmativas na Universidade, estamos atentas/atentos ao que estabelece a LBI. Conhecemos o que tem sido discutido no movimento nacional das pessoas com deficiência sobre a ausência de instrumentos unificados e validados para avaliar a deficiência na perspectiva biopsicossocial? Qual o conceito de deficiência consideramos e como identificamos essas deficiências? Por que essas perguntas são importantes? Porque é o modo como concebemos a deficiência e como vamos identificá-la que evidenciarão se estamos respeitando os marcos legais da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), os quais conceituam a deficiência de acordo com o modelo social e propõem a sua identificação a partir de uma avaliação biopsicossocial e interdisciplinar.

Em quais Leis nos amparamos para incluir pessoas com deficiências na Pós-Graduação? Inicialmente é importante resgatarmos a Lei n. 12.711, de 29/08/2012, com a

criação do SISU, que inclui estudantes do ensino médio na rede pública, nas seguintes modalidades: autodeclarados pretos, pardos e indígenas e aqueles com renda bruta familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa (Lei 14.723, 13/11/23 passa a considerar aqueles com renda bruta familiar igual ou inferior a um salário mínimo per capita). Surpreendentemente exclui os estudantes com deficiências. Apenas em 2016, com a Lei 13.409, ou seja, quatro anos depois da Lei 12.711 é que o MEC incluirá no rol de cotistas os estudantes com deficiências, os quais devem comprovar essa condição de deficiência com um laudo médico (Pagaim e Prieto, 2024).

Quando se trata da Pós-Graduação, a Lei 14.723, de 13/11/2023, inclui também os estudantes com deficiências em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Art.7B - As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

Em relação à UFRB temos a Resolução CONAC 017/2018, voltada para aprovar o sistema de cotas raciais para o acesso e outras políticas de ações afirmativas para a permanência de estudantes Negras (os), Quilombolas, Indígenas, Pessoas Trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis) e Pessoas com Deficiências em todos os cursos de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Temos, portanto, uma Resolução, anterior a do MEC de 2023. Essa mesma resolução tem como anexo:

Anexo único da Resolução CONAC 017/2018 UFRB: § 3º Para candidato(a) na modalidade de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência é preciso que seja apresentado laudo médico, atestando a condição característica desta modalidade e devidamente ratificada pela CONDIP - Conselho dos Direitos Da Pessoas Com Deficiência (UFRB, 2018).

Ora se a LBI de 2015 estabelece que a avaliação tem que ser biopsicossocial, como é que em 2018 na nossa Universidade, dita com uma das mais inclusivas, ainda estamos utilizando apenas o laudo médico para fazer a identificação de uma pessoa com deficiência? Esse tipo de laudo significa que apenas o médico é quem deve atestar se a pessoa tem deficiência ou não. Não há, portanto, a obrigatoriedade de uma equipe multiprofissional na avaliação da pessoa com deficiência. Embora tenhamos dois marcos regulatórios, um internacional e outro nacional, que já preveem outra concepção de deficiência e um outro modo de identificá-la, nós da Pós-Graduação e da Universidade continuamos operando tanto

com o conceito, quanto com a identificação, que descumprem esses dois grandes marcos regulatórios e, portanto, continuamos contribuindo para os processos de exclusão, de invisibilidade e de capacitismo em relação às pessoas com deficiência.

Contudo, é necessário chamar a atenção para o fato de o MEC continuar orientando no SISU e nas políticas afirmativas da Pós-Graduação que se faça a identificação de uma pessoa com deficiência com base no decreto 3.298, de 1999, cuja definição de deficiência não inclui a interação com as condições de acessibilidade. Definições estas que se pautam única e exclusivamente na identificação corporal/orgânica da marca da deficiência, sem considerar as barreiras sociais. O MEC quando faz essas orientações se pautam no modelo médico da deficiência e desconsidera o movimento nacional das pessoas com deficiência que há muito vem questionando e lutando para que seja superado.

Quero ainda pontuar alguns desafios importantes de enfrentarmos nas políticas e ações afirmativas em relação às pessoas com deficiências, entre eles:

- pensar políticas afirmativas alinhadas à concepção de deficiência da CDPD e da LBI/2015, ambos pautados no modelo social da deficiência.
- exigir do MEC normativas alinhadas à concepção da deficiência da CDPD e da LBI/2015, lançando diretrizes que orientem as Ifes tanto na elaboração das regras, quanto na confirmação do público elegível à modalidade de cota em apreço (Pagaiame e Prieto, 2024). De acordo com Pagaiame e Prieto (2024), se avaliarmos os editais que têm sido lançados para entrada de estudantes com deficiência na graduação, veremos uma variedade de modos de comprovar a deficiência, assim como uma diversidade em relação a qual é o público elegível para essa cota, de forma tal que o SISU é uma seleção unificada, mas quando o estudante concorre por esse meio, a depender dos critérios, ele pode estar incluído em uma Universidade e excluído em outra.
- reivindicar a aprovação de instrumentos pelo Ministério da Saúde e do MEC que norteiem a avaliação biopsicossocial da deficiência e que, portanto, possam orientar a avaliação das IFES, condizente com o modelo social.
- implementar ações afirmativas que invistam na permanência do estudante com deficiência, a partir do atendimento às suas necessidades educativas específicas, da formação docente e da construção de ambientes educativos solidários e respeitosos com a diferença entre pares e entre estudantes e educadores (Pagaiame e Prieto, 2024).
- produzir dados sobre os estudantes com deficiência nos cursos de Pós-Graduação das IFES: além de quantos são, quem são, quais conhecimentos têm produzido, como se

sentem, que desafios enfrentam, quais estratégias necessitam construir para lidar com o capacitismo e a invisibilidade que experimentam.

Nesse sentido ressalto a ausência da produção de dados sobre os estudantes com deficiências dos cursos de Pós-Graduação das Universidades, inclusive da própria UFRB.

Diante desses desafios, reconhecemos que ainda há muito a ser feito quando se tratam de políticas afirmativas para estudantes com deficiências.

E para finalizar, fazendo jus ao lema da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência “Nada sobre nós, sem nós”, trouxe o depoimento de uma colega daqui da UFRB que é servidora técnica:

Sou uma mulher negra com deficiência, faço parte de menos de 1% das pessoas negras com deficiência a acessar e conseguir concluir estudos na Pós-graduação no Brasil. Desde a educação escolar, ainda sou a única mulher negra com deficiência no espaço educacional público. Ingressei no doutorado em Saúde coletiva da UFBA em 2022 e sou a única pessoa com deficiência até então. A presença de corpos com deficiência na Pós-Graduação é um ato político, de resistência e referência, pois é a partir dessa presença estranha que a estrutura começa a mudar. Ao longo da minha história, percebo e vivo o capacitismo de forma interseccional, embora eu não possa estabelecer limites entre qual opressão me afeta em maior ou menor escala, costumo dizer que como uma mulher negra com deficiência física, se eu estiver sentada, o racismo chega primeiro e se eu tiver andando ou em movimento, o capacitismo chega primeiro e se materializa através de olhares, gestos, expressões de espanto, repulsa que resumem a seguinte frase: “Esse lugar não é para você”. Quem expressa isso independente da forma, são PESSOAS que se consideram Normais, PERFEITAS e dentro do padrão social estabelecido. A luta anticapacitista não é exclusiva das pessoas com deficiência, mas a minha presença nesse espaço é importante para que outras pessoas com deficiência tenham o direito de ser e pertencer ao lugar que desejar.

Cátia Brito dos Santos, 25 de setembro de 2025.

Graduada em fisioterapia e especialista em Gestão de Pessoas pela UFBA. Mestra em Inclusão e Diversidade pela UFRB,

Doutoranda em Saúde coletiva pela UFBA.

Bolsista Capes pelo programa Abdias do Nascimento na modalidade Doutorado Sanduíche.

Servidora técnica administrativa da UFBA de 2015 a 2018.

Servidora técnica administrativa da UFRB-desde 2018.

Cátia se encontra nesse momento fazendo Doutorado Sanduíche em Portugal e me cedeu generosamente esse depoimento para que eu pudesse apresentar nesse debate. Além de atender ao lema “Nada sobre nós, sem nós”, esse depoimento torna-se muito apropriado porque Cátia tem dupla inserção nas instituições promotoras desse Encontro, participando tanto da UFRB quanto da UFBA.

Como palavras finais, desejo que possamos aprimorar as políticas afirmativas na Pós Graduação, oportunizando que mais pessoas com deficiências ocupem espaços semelhantes ao da nossa colega Cátia Brito.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da pessoa deficiência. 2018/2015/Lei/L13146.htm. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília. DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm

BRASIL. Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio também nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566, 2012.

UFRB. Resolução CONAC nº 017/2018, Cruz das Almas, 12 de março de 2018.

MELLO, Anahí Guedes; MOZZI, Gisele de. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. Em NARD, Henrique Caetano e Cols. (Orgs.) *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora, 2018, 1 Ed., p. 17-30.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU

PAGAIME, A.; PRIETO, R. G. Pessoas com deficiência e as cotas do SISU: mapeamento dos critérios de elegibilidade. *Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 54, 2024, Disponível em: <https://qa1.scielo.br/j/cp/a/JvkPRYQymXq3KNVNdqFjwFS/abstract/?lang=en>

PEREIRA, S. de O. *Para não ser o etcetera*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018.

A MEMÓRIA COMO MOTOR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: DAS COTAS RACIAIS ÀS LUTAS TRANS¹

ISSN 2525-5533

**Memory as the driving force behind affirmative action: from
racial quotas to trans struggles**

Jaqueline Gomes de Jesus²

Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Contato: jaqueline.jesus@ifrj.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/0121194567584126>

Agô, saudações! Quero começar agradecendo o convite e saudar a memória viva deste espaço no qual falo, o Auditório Fran Demétrio. É muito significativo estar aqui, pois Fran foi sobretudo minha amiga, primeira professora trans da UFRB, acompanhei sua vida até o final, e sua trajetória intelectual e de luta segue presente entre nós. É sobre essa potência da memória, individual e coletiva, que eu gostaria de refletir com vocês para pensar os desafios das políticas afirmativas, especificamente na pós-graduação em Saúde Coletiva.

Em um artigo que escrevi, chamado “Oliveira Silveira na UnB” (JESUS, 2015), conto a experiência de quando fui a primeira gestora do sistema de cotas da Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Conheci pessoalmente e tive a oportunidade de convidar Oliveira Silveira, um poeta afro-gaúcho, para debater conosco. E por que isso é importante? Porque foi Oliveira quem criou o Dia da Consciência Negra (SILVEIRA, 1987).

¹ Ensaio derivado de fala da autora na Mesa Redonda “Desafios e experiências relacionados a sexualidades, gêneros, mulheridades e maternidades na Pós-Graduação”, ocorrida em 03 de outubro de 2025, no âmbito do AFIRMAÇO - 1º Encontro Brasileiro sobre Políticas Afirmativas na Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC), realizado no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (ISC/UFRB).

² Professora de Psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da Fundação Oswaldo Cruz (PPGBIOS/Fiocruz). Doutora em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pela Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Foi presidenta da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura – ABETH (gestão 2021-2023). Primeira mulher trans a receber a Medalha Chiquinha Gonzaga, homenagem concedida pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 2017, por indicação da vereadora Marielle Franco, e o Diploma Bertha Lutz, do Senado Federal, por indicação da Senadora Zenaide Maia, do Rio Grande do Norte. Conselheira do Conselho Federal de Psicologia – CFP. E-mail: jaqueline.jesus@ifrj.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0121194567584126>

Não se trata apenas de uma data. O “pulo do gato” do Oliveira foi articular a memória construída sobre Zumbi dos Palmares — um protagonista negro — para subsidiar a luta do movimento negro contemporâneo. Até então, como ele apontava, a representação social dessa luta ainda se ancorava numa figura branca, a Princesa Isabel. Oliveira propôs uma mudança de chave: que a memória de Zumbi, um herói negro que resistiu à colonização e à escravização, passasse a ser o símbolo da nossa consciência.

Hoje isso é senso comum, mas foi um debate intenso. Foi preciso convencer, argumentar e formar consensos no âmbito do então Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, MNUCDR, posteriormente MNU. O poeta se apoiou em acadêmicos como Clóvis Moura (1959; 1977; 1981), que interpretou os quilombos não como resistências isoladas, mas como uma insurgência coletiva e um ato de contrapoder dos povos escravizados.

Eu trago essa memória porque ela nos ensina algo fundamental: as políticas afirmativas não nascem prontas. Elas são fruto de um trabalho árduo de construção, de um “iceberg” onde a ponta visível — a data, a cota (reserva de vagas) — é só uma pequena parte de um debate que acontece nas profundezas. À primeira vista específico do movimento negro, ele abriu caminho para que hoje a gente possa pensar outras políticas, para além da população negra.

Daí chegamos ao nosso debate de hoje: sexualidades, gêneros, mulheridades e maternidades. Se a luta por cotas raciais foi tardia no Brasil, como vemos comparando com outros lugares do mundo, a luta por políticas afirmativas para a população trans é atualíssima, puxada principalmente pela juventude. Nas pós-graduações, por serem grupos menores, o debate às vezes avança mais rápido. O grande desafio estrutural está na graduação, na base.

Já acompanhei de perto, por exemplo, a discussão sobre cotas trans em universidades onde colegas se apegaram a argumentos legalistas, dizendo que não se podia usar a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre as cotas raciais para justificar as cotas trans. É um argumento que tenta encerrar o debate, mas é justamente o contrário: o princípio é o mesmo, a luta contra a exclusão estrutural.

Aqui a memória do debate racial nos auxilia na crítica a uma falsa universalidade e nos move a defender a presença de corpos diversos na pós-graduação: para que a ciência deixe de falar a partir de um único ponto de vista. O que nós, do movimento negro, levamos décadas para construir, pode subsidiar e acelerar a luta de outros grupos. Aprendemos que não basta boa vontade; é preciso transformar a cultura institucional.

Como explicou Thomas Kuhn (2013), às vezes, a mudança de paradigma não decorre só de convencimento, mas da renovação das próprias pessoas que ocupam os espaços de decisão. A experiência pioneira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a liderança da saudosa reitora Nilcéa Freire (FREIRE, 2009), é um exemplo de como a decisão política e institucional pode fazer a diferença para que a lei se transforme em realidade e a diversidade agregue valor ao ambiente acadêmico.

Por que isso é tão crucial, especialmente na Saúde Coletiva? Porque a produção de conhecimento sobre nós, por nós, é uma questão de vida ou morte. Deixem-me dar um exemplo concreto, fruto da minha pesquisa, a SMILE (Saúde mental de minorias sexuais e de gênero em países de baixa e média renda). A pesquisa global sobre saúde LGBTI+ é feita majoritariamente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Mas será que a sapatão de Londres tem os mesmos problemas da sapatão do Recôncavo? Claro que não. As diferenças culturais, econômicas e históricas são enormes.

Fizemos um estudo piloto comparativo entre as travestis e mulheres trans no Brasil e as hijras na Índia. Descobrimos semelhanças gritantes, como a ridicularização: 100% das entrevistadas, em ambos os países, já foram alvo de risos simplesmente por serem quem são. Isso mostra que a transfobia tem um eixo estruturante global, é ligada ao colonialismo e ao imperialismo. Mas também vimos diferenças importantíssimas. Por exemplo, enquanto 96% das hijras relataram ter sido agredidas pelo parceiro nos últimos 12 meses, no Brasil esse número foi de 17%. Ou ainda: 61% das indianas sofreram violência sexual do parceiro, contra 25% das brasileiras. São contextos de violência e de inserção social completamente distintos (GOMES DE JESUS et alii., 2020).

Agora, a pergunta que não quer calar: se não houvesse uma pesquisadora travesti e preta envolvida nesse estudo, o que teria acontecido com os dados da Índia? Quando os pesquisadores norte-americanos viram que o dado não se encaixava perfeitamente na amostra geral, a primeira ideia foi jogar a Índia fora. Jogar no lixo um país inteiro, uma cultura de 3.000 anos! Se não fosse a minha insistência e a busca por um estudante indiano para traduzir e interpretar os dados em hindi, toda aquela realidade teria sido descartada como “erro de coleta”.

É isso que está em jogo quando falamos de ações afirmativas na pós-graduação em Saúde Coletiva. Não se trata apenas de “incluir” para preencher uma cota. Trata-se de garantir que os corpos diversos, com suas experiências e memórias, estejam dentro da universidade produzindo ciência. Para que nenhum pesquisador, por mais bem-intencionado que seja, olhe

para a realidade de um grupo vulnerabilizado e, por não compreendê-la, a descarte como irrelevante.

Nós, pessoas trans, negras, indígenas, não somos objetos de estudo. Somos sujeitos que produzem conhecimento. Fran Demétrio, que nomeia este local de onde disserto, com seu pós-doutorado em Filosofia, seu doutorado em Saúde Coletiva e sua atuação à frente do LABTrans/UFRB, dedicou sua vida a essa produção (DEMÉTRIO & BENSUSAN, 2019). A ciência, especialmente as ciências da saúde, precisa de nós para ser, de fato, criativa, inovadora e, sobretudo, para ser cura desta sociedade doente.

Como eu busquei mostrar no curta-metragem “Nós Somos a Neblina” (JESUS, 2023), a arte e a ciência, juntas, são esse caminho afetivo e político para novas histórias. Para encerrar, cito Luiza Bairos, em nome da qual fui premiada nesta mesma universidade, a qual nos ensinou que somos herdeiros de uma luta histórica. E hoje, aqui neste auditório que leva o nome de Fran Demétrio, renovamos esse compromisso de honrar essa herança, produzindo memórias e políticas que garantam o futuro. Obrigada e Axé.

REFERÊNCIAS

- DEMÉTRIO, F., BENSUSAN, H. N. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. **Revista do CEAM**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 110-124, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3338716>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/22296>
- FREIRE, N. **Entrevista:** Ministra Nilcéa Freire, reitora da UERJ quando as cotas foram votadas lá. Entrevista concedida a Em Dia com a Cidadania. Geledés Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 7 jun. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/exclusivo-ministra-nilcea-freire-reitora-da-uerj-quando-as-cotas-foram-votadas-la>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- GOMES DE JESUS, J. *et al.* Mental health and challenges of transgender women: a qualitative study in Brazil and India. **International Journal of Transgender Health**, [S.l.], v. 21, n. 4, p. 418–430, 2020. DOI: 10.1080/26895269.2020.1761923. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34993520/>. Acesso em: 2 mar. 2026. JESUS, J. G. de. **Nós somos a neblina** [vídeo]. Salvador, 2023. Publicado pelo canal Jaqueline Gomes de Jesus. Disponível em: <https://youtu.be/rudjLxt-jUI>
- JESUS, J. G. de. Oliveira Silveira na UnB: memória coletiva e políticas de inclusão racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], v. 7, n. 15, p. 04-24, fev. 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/112>
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MOURA, C. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** São Paulo: Conquista, 1977.
- MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- MOURA, C. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.** São Paulo: Edições Zumbi, 1959.
- SILVEIRA, O. **Poema sobre Palmares.** Porto Alegre: Edição do Autor, 1987.

MEMÓRIAS DAS LUTAS PELA SAÚDE QUILOMBOLA: OXÓSSI, A COMUNIDADE E A LIBERDADE GUERREIRA

ISSN 2525-5533

**Memories of the struggles for quilombola health: Oxóssi, the
community and of warrior freedom**

Mateus dos Santos Brito
Doutorando e Mestre em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia/Instituto de Saúde Coletiva
(UFBA/ISC)
Contato: mateusbrito@ufba.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0763-7664>

Certa vez estava de passagem pelo Terreiro de Pai Tonho de Omolu, líder do Quilombo Urbano Carrapatos da Tabatinga, Bom Despacho, Minas Gerais, para participar da última sessão de Umbanda do ano. Era a minha primeira vez naquele espaço sagrado e ancestral, as orientações eram para que todos os presentes rezassem, cantassem, agradecessem e fimassem velas em prece pela prosperidade pessoal, mas sobretudo, coletiva, o que necessariamente deveria englobar a paz e a felicidade da família, dos amigos, da comunidade e do mundo.

De um lado daquele pequeno salão estavam sentadas as mulheres, do outro lado os homens e meninos, ao centro, um lindo presépio a frente de um altar com imagens e luzes coloridas que evocavam o sincretismo religioso na sua essência mais genuína relacionada a sabedoria ancestral e a resistência negra na preservação dos saberes e fazeres africanos na diáspora. Ao lado do altar estava uma pequena sala protegida por uma cortina branca, enquanto do outro lado estavam os atabaques e tambores a serem tocados naquela noite.

A entrada do terreiro era guardada por um cruzeiro, um acento de Exú, ao lado de alguns pés de peregrum e de espada de São Jorge, além de algumas oferendas para São Lázaro e Omolu. Inicialmente me chamou a atenção um quadro na parede esquerda do salão principal do terreiro, era uma imagem do Caboclo Caçador Chefe das Matas, foi o sinal de que eu realmente estava em casa. Aquele quadro era idêntico ao pregado na mesma parede esquerda do terreiro de Umbanda do território quilombola de onde eu venho, o Quilombo Lagoa de Maria Clemência, Vitória da Conquista, Bahia. O caçador de uma flecha só era o dono daquele terreiro, que por sua vez fora fundado décadas atrás por Mãe Sebastiana de Oxóssi (em

memória). Os cânticos, as rezas e a fé expressa no elo fraterno entre os presentes, eram um testemunho vivo do comunitarismo e da solidariedade características das comunidades quilombolas. Um a um, os presentes foram aos pés do altar para firmar a sua vela, ficávamos conversando uns com os outros na espera de que todos realizassem o seu ritual. Foi nesse momento que me pego em um diálogo com Mãe Sandra (Sandra Maria Andrade), líder quilombola da Coordenação Nacional de Quilombos (CONAQ), representante do Brasil na Coalizão Latino-Americana de Povos Afrodescendentes (CITAFRO) e filha biológica de Mãe Sebastiana de Oxóssi. Foi dela o convite para que eu estivesse naquela sessão.

Nossa conversa era sobre Oxóssi. Falei para ela que aprendi na Bahia uma cantiga que dizia “na Bahia é São Jorge, no Rio, São Sebastião, Oxóssi é quem manda nas bandas do meu coração”, mostrei o escapulário de São Jorge que carregava no pescoço, dado a mim de presente pela minha mãe biológica, Fernanda, e em seguida ela refletiu “é mesmo, minha mãe se chamava Sebastiana em tributo a São Sebastião, que depois fora se confirmar como regente de seu destino – Oxóssi”.

Segundo os ensinamentos apreendidos no meu terreiro, *Ilè Asé Ojisé Amonilê* (Casa do Barro), em Vitória da Conquista, Bahia, o itan de Oxóssi conta que em um dia de agonia as bruxas *Iyami Osoronga* enfeitiçaram uma grande besta alada que atacou o reino Iorubá. Em desespero, o rei convocou todos os caçadores do reino os oferecendo uma recompensa para aquele que derrotasse a besta. Sabendo que o seu filho dispunha de uma única flecha, a mãe de Oxóssi arriou um oferecimento aos pés de Irôko e nesse mesmo momento, Oxóssi acertou a sua única flecha na besta, que imediatamente foi ao chão. Naquele momento todos gritaram em festa, *Òsòòsì, Òsòòsì, Òsòòsì*. Ao lhe oferecer uma infinidade de búzios, o rei foi surpreendido pelo pedido inusitado do caçador de uma flecha só, ao invés dos búzios, Oxóssi pediu que o rei libertasse todos os caçadores que estavam presos em seu palácio. O rei atendeu ao seu pedido.

A partir desse momento, Oxóssi passou a ser cultuado como o senhor da caça, da prosperidade, da sabedoria e da comunidade, o rei de Ketu. Refleti junto a Mãe Sandra sobre os diversos elos que uniam aqueles e aquelas que lideraram em diferentes períodos da história, as lutas pela saúde quilombola no âmbito do movimento quilombola, sobretudo, na CONAQ. O Quilombo Carrapatos da Tabatinga teve e tem um papel fundamental na estruturação do Coletivo Nacional de Saúde Quilombola da CONAQ, fundado nos anos 2010 por Maria das Graças Epifânio da Silva (em memória), irmã mais nova de Mãe Sandra. Ao ser fundado, o coletivo se chamava “Coletivo Nacional de Saúde Quilombola - Mãe Sebastiana de Oxóssi (CONAQ)”.

Em 2024, após liderar as incidências políticas que resultaram na realização da 1ª Conferência Nacional Livre de Saúde Quilombola (2023) e no início do processo de formulação da Política Nacional de Saúde Integral da População Quilombola no Sistema Único de Saúde (PNASQ/SUS), pelo Ministério da Saúde, Graça Epifânio (em memória) ancestralizou, no mesmo dia que sua Mãe Sebastiana (5 anos depois), Graça foi vítima do racismo institucional no SUS, não teve sequer acesso a definição da sua causa de óbito. Desde então, o coletivo passou a se chamar “Coletivo Nacional de Saúde Quilombola - Graça Epifânio (CONAQ)”.

Naquela noite estrelada, Mãe Sandra me revelaria que Graça também era filha de Oxóssi, assim como eu. Após a partida de Graça eu recebi a incumbência de assumir a coordenação do Coletivo Nacional de Saúde Quilombola da CONAQ. Na nossa breve conversa, concluímos que é Oxóssi quem está a frente das lutas pela saúde quilombola, é o dono dos destinos dessas lideranças, é o senhor da comunidade, o senhor da liberdade. Essa constatação é reforçada pelo próprio conceito de saúde defendido pelos quilombolas, qual seja:

Saúde quilombola é o direito de viver o território ancestral em comunidade: “A comunidade são os vivos e os mortos (ancestrais) – *Kânda i bafwa ye bamôyo*. Tirar a terra da comunidade é carregar um jugo de morte – *Wateka N'toto wa kânda neti vangu*” – Provérbios Bantu.

Comumente a saúde é relacionada aos orixás Ossain e Omolu, um por ser o feiticeiro detentor dos saberes e segredos das folhas, inclusive das ervas medicinais, o outro, por ser aquele que cuida das mazelas e enfermidades da humanidade. Certa vez uma amiga também filha de Odé, Thaiara, me disse que a saúde quilombola era de Oxóssi, hoje tendo a concordar com ela. Oxóssi nos ensina e nos oferece modos e significados que em tudo tem a ver com a concepção de saúde defendida pelos quilombolas a mais de 500 anos.

O primeiro desses ensinamentos nos diz que Oxóssi é caçador, por isso, é um guerreiro quando precisa ser guerreiro: a saúde quilombola, seus saberes, práticas e propostas surgem como fruto da luta da população quilombola por direitos, sendo tema central das reivindicações das lideranças quilombolas desde a Marcha Zumbi dos Palmares (1995). Tais mobilizações passaram por momentos emblemáticos como na pandemia da Covid-19, em que a CONAQ teve que ir ao Supremo Tribunal Federal (STF) para, a partir da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 742/2021, conquistar o acesso à imunização prioritária contra a Covid-19.

Um segundo ensinamento nos diz que Oxóssi é o senhor da comunidade e da coletividade: a saúde quilombola tem como base a terra, as territorialidades e a comunidade, compreendendo que não se tem saúde sem a garantia do acesso a terra. De modo que, sem terra não se tem vida, e sem a comunidade, não se tem terra. Portanto, a coletividade, o comunitarismo e a cooperatividade são características fundamentais da saúde quilombola.

Por último, um terceiro ensinamento nos diz que Oxóssi é o senhor das matas: não se tem saúde sem um território preservado, seja através dos modos e costumes de vida tradicionais, da cultura ancestral, da identidade étnico-racial ou do uso coletivo da terra, em prol de um bem comum. Os quilombolas ocupam secularmente territórios por toda a América Latina preservando os seus biomas, a sua sociobiodiversidade e mantendo a floresta de pé, até porque, a floresta é sagrada e os quilombolas e indígenas são os guardiões da floresta, guardiões do axé de Oxóssi.

Mãe Sandra e eu, refletimos já no final da nossa breve conversa que para ter pulsão de luta, continuidade de vida e coragem para ser feliz é preciso estar em coletivo, em comunidade, em contato com a natureza, sendo ela a manifestação máxima da nossa ancestralidade. Quem nos dá caminhos para isso é Odé e o Kilombo.

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. Quilombo é a resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição - Beatriz Nascimento.

Portanto, é na força de Oxóssi que desde Palmares, o Kilombo – enquanto código, ideologia, prática política, tecnologia ancestral e símbolo da resistência negra – se apoia historicamente para resistir frente a colonização, colonialidade, escravização e racismo sistêmicos. Oferecendo, inclusive, uma alternativa de vida em sociedade mais democrática e igualitária, sem deixar de ser feliz, até porque “a felicidade do negro é uma felicidade guerreira” – Gilberto Gil. Em tempos de crise climática e crise da democracia, se faz urgente sankofiar as contribuições dos quilombos na construção de um país menos desigual e mais inclusivo.

O projeto político defendido pelos quilombolas para a saúde se pauta na busca por liberdade, emancipação, autonomia, reparação e reconhecimento da identidade étnico-racial e cultura desses povos. Compreendendo que o SUS tem 35 anos, enquanto os quilombos têm mais de 500 anos, ou seja, na maior parte do tempo foram os saberes e fazeres das medicinas quilombolas ancestrais e tradicionais a única alternativa de cuidado em saúde nesses territórios. Sendo a principal tecnologia social responsável pela sobrevivência dos quilombos até os dias atuais, apesar da barbárie. É preciso que o SUS reconheça essa história, trata-se da promoção da memória e de reparação, dívidas que o Estado brasileiro tem com esses territórios a séculos.

Assim, penso que um dos caminhos para o aprofundamento das discussões sobre a saúde quilombola no âmbito do SUS e nos demais espaços do campo da Saúde Coletiva é a presença de pessoas quilombolas – assim como eu – contribuindo na produção de saberes e práticas da saúde quilombola, enquanto sujeitos orgânicos dos territórios. Para isso, é substancial que se avance nas políticas afirmativas na graduação e pós-graduação em Saúde Coletiva, o que necessariamente envolve um movimento de entrada dos quilombos nos espaços da Saúde Coletiva, sobretudo, aquilombando a universidade. Okê, Okê. Arolê.



Figura 1. Alegoria da saúde quilombola. Autoria própria.

**COLETIVO QUILOMBO DAS IYÁS XICA
MANICONGO E YAGUNÃ DALZIRA: UMA
EXPERIÊNCIA DE AQUILOMBAMENTO NUMA
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**

ISSN 2525-5533

**Quilombo Collective of Iyás Xica Manicongo and Yagunã Dalzira:
an experience of aquilombamento in a Collective Health Graduate
Program**

Camila Borges dos Santos
Mestre em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia
borgesc@ufba.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6385-6735>

Idália Oliveira dos Santos
Mestre em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia
idalia_oliveira@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0466-2733>

Maria Doralice de Sousa
Mestre em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia
mariadoralice@ufba.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4024-6373>

Tainã Queiroz Santos
Mestre em Saúde Comunitária
Universidade Federal da Bahia
queirozstaina@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6006-0855>

“É importante ver que hoje o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico mas o território a nível de uma simbologia. Nós somos homens, temos direitos ao território, à terra. Várias e várias partes da minha história me contam que eu tenho direito ao espaço que eu ocupo na nação e é isso que Palmares está dizendo naquele momento. Eu tenho direito a um espaço que eu ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação dentro desse limite geográfico que é a capitania de Pernambuco. A terra é o meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo, onde eu estou, eu estou, onde eu estou, eu sou”.¹
(Beatriz Nascimento)

Beatriz Nascimento, mulher negra, historiadora, ativista e intelectual (Ratts, 2024), no documentário “Ori” narrou em suas palavras o significado de quilombo, a partir do trecho citado acima, podemos refletir sobre o quilombo para além do espaço geográfico, território e terra, mas também em outros espaços, nesse aspecto, citamos a Universidade. Este espaço, que devido ao processo de colonização política, econômica, cultural e também racial, foi historicamente inacessível para pessoas negras, reproduz hierarquias de poder, privilégios raciais, assim como a reprodução de epistemicídios, tendo os saberes eurocêntricos estabelecidos como norma. Nesse aspecto, Quijano (2005, p. 126) afirma que,

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Tal padrão domina a produção de conhecimento nas Universidades e prevalece como estrutura de poder que favorece a intelectualidade branca, conforme Ratts (2024, p. 47):

A intelectualidade branca atuante na academia, instalada em delimitadas áreas de conhecimento e campos de estudo e pesquisa, produz nos circuitos acadêmicos consolidadas redes profissionais e de intervenção social. Promovem uns aos outros e às outras, citam-se mutualmente. Criam ou elegem para si espaços restritos e quase nunca evidenciam a branquitude que os amalgama, mesmo que se aproximem, vez ou outra, de uma pessoa negra intelectual. A supremacia branca está representada em grupos com acesso a financiamentos, na coordenação de cursos de graduação e, sobretudo, pós-graduação, no corpo editorial de revistas, na publicação de livros autorais ou coletâneas e na organização de eventos.

Para transformar essa estrutura de poder nas Universidades, mas também em toda a sociedade brasileira, ao longo do tempo foram e permanecem em constante construção muitas

¹ Trecho retirado do discurso de Beatriz Nascimento no documentário “Ori” 2008.

lutas políticas, de intelectuais e ativistas como Beatriz Nascimento², Abdias Nascimento³, Lélia Gonzales⁴, Luiza Barros⁵, Luiz Alberto⁶ e tantos outros homens e mulheres, negros e negras, assim como o Movimento Negro Unificado. Estes requisitaram que o Estado brasileiro criasse estratégias para garantir o acesso de pessoas negras no ensino superior. Após décadas de debates e enfrentamentos políticos, observam-se conquistas gradativas no campo legal para a redução das desigualdades e acesso aos direitos. Assim em 2012 foi sancionada a lei de cotas de número 12.711, que garantiu a reserva de vagas para “estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita...” (Brasil, 2023, p. 2), o que deu início a ações afirmativas. No ano de 2016 houve nova atualização dessa lei para inclusão dos estudantes com deficiência.

Em 2023, foi promulgada a nova lei de cotas, de número 14.723, que ampliou o alcance de cotas raciais para Pós-Graduação em instituições federais, inserção de estudantes quilombolas e outras alterações (Brasil, 2023). Essas medidas de inclusão social reafirmam a importância das políticas de ações afirmativas no Brasil, para que todas as pessoas tenham acesso ao ensino superior e continuem na carreira acadêmica. Na Universidade Federal da Bahia, as políticas afirmativas na Pós-Graduação se tornaram realidade no ano de 2017, por meio da resolução de número 01 do Conselho de Assuntos Estudantis (CAE) que instituiu normas para reserva de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação.

Após a criação da lei de cotas, vejamos algumas transformações ocorridas no ensino superior:

Em 2012, o número de ingressantes no ensino superior da Rede Federal foi de 40 mil estudantes. Em 2022, esse número passou de 108 mil. Mais de 1,1 milhão de estudantes ingressam no ensino superior por meio da Lei de Cotas. Em 2019, 55 mil estudantes pretos, pardos ou indígenas ingressaram no ensino superior. Sem as subcotas étnico-raciais, esse número seria de 19 mil, menos da metade. Também em 2019, 45 mil estudantes de baixa renda se matricularam em cursos de graduação na Rede Federal. Sem o programa de reservas de vagas, seriam apenas 19 mil. Por meio das cotas, 6,8 mil pessoas com deficiência ingressaram nas instituições de ensino

² Sobre Beatriz Nascimento ver: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Cinco fatos sobre Beatriz Nascimento**. São Paulo: Geledés, [202-?]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cinco-fatos-sobre-beatriz-nascimento/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

³ Acervo digital de Abdias Nascimento pode encontrar em: IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Africanos. **Abdias Nascimento**. Rio de Janeiro: IPEAFRO, [202-?]. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

⁴ Sobre Lélia Gonzales ver: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Lélia Gonzalez: mulher negra na história do Brasil**. São Paulo: Geledés, [202-?]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lelia-gonzalez-mulher-negra-na-historia-do-brasi/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

⁵ Sobre Luiza Barros ver: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Assim falou Luiza Bairros**. São Paulo: Geledés, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/assim-falou-luiza-bairros/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

⁶ Sobre Luiz Alberto ver: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Luiz Alberto: deputado federal - Bahia**. São Paulo: Geledés, [202-?]. Disponível em: Acesso em: 5 mar. 2026.

federais. Sem esse sistema, seriam apenas 66 pessoas, ou seja, apenas 1% do total (BRASIL, 2023, p. 2).

Os dados acima divulgados pelo Ministério da Educação, revelam numericamente como as políticas de cotas, resultado das lutas emancipatórias do Movimento Negro Unificado contribuíram para a democratização do ensino superior no Brasil. Nesse sentido, apontam que os estudantes que ingressam pelas cotas têm desempenho acadêmico igual ou superior ao dos estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência e a taxa de permanência e de conclusão do curso entre cotistas chega a ser 10% superior à taxa de estudantes da ampla concorrência (Brasil, 2023, p. 2). No que concerne à Pós-Graduação stricto sensu, embora tenha sido estabelecida a portaria número 99 de abril de 2024 que instituiu o censo da Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até o momento não foram disponibilizados os dados relativos.

As políticas afirmativas mudaram o cenário das Universidades Federais no Brasil, com inserção gradual de estudantes negras/os/es, um marco na história desse país que teve mais de 300 anos de escravidão. No entanto, para além das políticas de inclusão social, pensamos na necessidade de políticas de permanência no ensino superior diante dos desafios encontrados ao acessar esse território embranquecido. Como dito anteriormente, a Academia é estruturada a partir da Colonialidade do Poder (Quijano, 2005), não foi pensada para as diversidades e multiculturalidades, o que acarreta na produção de epistemicídios e racismo acadêmico, estes fenômenos que se revelam, na sub representação de docentes negras/os/es, na ausência de referenciais negras/os/es nos programas de componentes curriculares dos cursos, nos desafios nas relações interpessoais. No contexto do racismo estrutural e amplamente disseminado na academia, estudantes negros/as/es enfrentam o racismo em suas diversas expressões, com a não inclusão efetiva, o não reconhecimento e pertencimento intelectual. Essas são condições que podem afetar a formação, a vida e saúde integral desses estudantes.

Diante a situação de vulnerabilização e desafios a que estão expostos os estudantes afrodescendentes, torna-se prioritária a adoção de estratégias para enfrentamento do racismo e fortalecimento da permanência no ensino superior. Contexto em que a formação de coletivos de estudantes negras/os/es de graduação e pós-graduação surge como alternativas próprias de organização para enfrentar o racismo institucional e acadêmico, sendo a formação de “quilombos” um dispositivo de permanência, enfrentamento e acolhimento, onde a produção de conhecimento acontece pela via da resistência coletiva negra e sobretudo do afeto entre nossos pares. Coadunamos com Beatriz Nascimento quando ela afirma que “*a terra é o meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo, onde eu estou, eu estou, onde eu estou, eu sou*”. A

Universidade é também nosso espaço, o espaço da multiculturalidade e da diversidade, discutimos e propomos uma epistemologia pensada a partir do negro, da diáspora africana, e não uma epistemologia para o negro que nos coloca como subalternos na produção de conhecimento. Lutamos historicamente para ocupar o espaço, ocupamos gradativamente, ao mesmo tempo queremos ter direito a todos os espaços dessa engenharia de conhecimento.

Conforme evidenciamos, as políticas afirmativas proporcionaram maior inserção de estudantes negros e negras na graduação e Pós-Graduação. No Instituto de Saúde Coletiva o primeiro edital com cotas para estudantes negros na Pós foi para turma de 2018, desde então corpos negros tem adentrado a esse espaço, enegrecendo o corpo discente desse instituto. Estudantes que trazem consigo suas memórias, histórias, ancestralidade e também conhecimentos de seus territórios e buscam na Universidade a possibilidade de aprender, mas também de compartilhar conhecimentos, literatura e demais potências do povo negro. Dessa maneira, percebemos a necessidade de articulação mais precisa e próxima entre os nossos, fizemos reuniões, encontros e decidimos criar um coletivo onde pudéssemos expressar as nossas angústias, mas também as nossas potências. A partir desse entendimento criamos o Quilombo das Iyás Xica Manicongo e Yagunã Dalzira, no programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA.

A criação do grupo de whatsapp em 27 de setembro do ano de 2022 marca o início de discussões mais formais, a descrição do grupo trazia a seguinte frase: *“Grupo criado para ser um espaço de acolhimento, cujo intuito é proporcionar acolhimento e trocas de experiências nesse período de titulação, que às vezes pode ser nocivo, quando não o fazemos de forma unificada”*. Tornar coletivo os nossos anseios é um marco em nossa prática social e acadêmica. O grupo se tornou um espaço de diálogo constante e passos iniciais para construção de encontros pessoais e organização das ações seguintes.

Nossa primeira reunião ocorreu no dia 2 de novembro de 2022. Entre essas reuniões e encontros elegemos o nome do coletivo, como forma de homenagear duas importantes referências de resistência histórica e política: Xica Manicongo, exemplo de resistência, foi a primeira Travesti documentada no Brasil. Natural do Congo e escravizada em Salvador no século XVI, tem sua trajetória resgatada por pesquisadores e movimentos sociais como símbolo da resistência histórica das pessoas trans frente às violências de gênero e às imposições coloniais. Xica aparece com o nome de “Francisco” nos registros da Primeira Visitação da Inquisição à Bahia, em 1591, documento da expedição inquisitorial enviada por Portugal ao Brasil para investigar heresias e comportamentos considerados desviantes aos princípios cristãos impostos pela ordem colonial. Foi denunciada por se vestir e se apresentar

socialmente de forma dissidente das “normas de gênero”, sendo, na época, acusada de sodomia pelas autoridades religiosas (JESUS, 2019).

Ao lado de Xica, também homenageamos Iyagunã Dalzira, Iyalorixá, intelectual e militante do movimento negro. Dalzira construiu uma trajetória marcada pela articulação entre saberes tradicionais afro-brasileiros e produção acadêmica, tendo ingressado no ensino superior aos 63 anos e concluído o doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) aos 81 anos, com tese intitulada “*Professoras negras: gênero, raça, religiões de matriz africana e neopentecostais na educação pública*”. Além de sua atuação religiosa, destacou-se como liderança na luta antirracista e na valorização das tradições de matriz africana, sendo reconhecida como uma das vozes importantes na representatividade sociocultural das comunidades negras no Paraná (Gomes Junior; Schumacher, 2023).



A nossa logomarca acima apresentada, foi criada por Rick Carvalho, músico e artista plástico que aborda em suas produções a perspectiva afrodiaspórica. Traz na imagem a representação de dois rostos femininos negros, juntos, encostados pela cabeça (Ori), com o olhar suspenso, olhando com a firmeza de duas mulheres e o nome do coletivo *Quilombo das Iyás Xica Manicongo e Dalzira*, a imagem na cor vermelha representando a luta.

Na ocasião das atividades do mês de julho em alusão ao dia 25 de julho qual é comemorado o Dia Internacional da Mulher Negra Afro Latina-americana e Caribenha, integramos as ações e realizamos a mesa intitulada “Aquilombamentos em ambientes acadêmicos: mulheres negras desafiando as estatísticas”, com a presença da Iyagunã Dalzira, apresentamos o coletivo Quilombo das Iyás a toda comunidade acadêmica com a leitura oficial de uma carta aberta,

Frente ao cenário de exclusão racial e social que historicamente incide sobre à população negra brasileira, foi alçado mão do quilombo enquanto tecnologia Bantu e do aquilombar-se enquanto estratégia política de fortalecimento de estudantes de

pós-graduação negras e negros. Portanto, o Quilombo das Iyás surgiu com o objetivo de promover o acolhimento e integração de estudantes negras(os) do ISC-UFBA.⁷

Após a divulgação do coletivo, muitos estudantes negros/as/es manifestaram interesse em participar, ampliando o número de integrantes de forma gradual, atualmente temos participantes da graduação, pós-graduação, residência, professores e também estudantes de outros programas e institutos da UFBA, todos negros. Em 2023 levantamos alguns dados sobre os integrantes do quilombo através de um questionário, ao perguntar sobre o que esperavam do quilombo, tivemos as seguintes respostas: *“Consolidação das nossas agendas de lutas, reafirmação e empoderamento nos espaços acadêmicos, universitários, serviços e demais espaços públicos”, “Respostas coletivas ao enfrentar o racismo na Universidade”, “Uma perspectiva diferente para a construção da Saúde Coletiva”, “Acolhimento, identificação e combate ao racismo”, “Produção acadêmica de qualidade”, “Espaços de aquilombamento, trocas de saberes e afetos”*.

Sobre a formação do quilombo, Santos (2025, p. 30) relatou:

Quando eu iniciei o doutorado já em 2022, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), encontrei um grupo maior de estudantes negros. Isso me alegrava, encontrava pessoas parecidas comigo. Homens e mulheres negras. [...] No entanto, apesar de encontrar pares entre os estudantes, me sentia uma estranha na pós-graduação. Foi um ano assim, fazendo as disciplinas, estudando e procurando parcerias entre os colegas. Foi então que percebi que outros colegas tinham o mesmo sentimento: estranhamento na universidade. Reunimo-nos e por motivação de uma de nossas colegas, a querida Dora, formamos um quilombo, o Quilombo das Iyás Xica Manicongo e Yagunã Dalzira, espaço de partilha e fortalecimento da nossa identidade e ancestralidade. Nos aquilombamos para resistir e permanecer na universidade, com luta, mas também com muito afeto”.

Nosso coletivo quilombola desde que nasceu tem realizado muitas ações e atividades na universidade e fora dela. Encontros acadêmicos, congressos, atividades de extensão, produção acadêmica em conjunto, enfrentamento às situações de racismo, encontros afetivos, participações em debates. Citamos alguns: II Seminário Norte-Nordeste sobre Saúde da População Negra e IV Seminário Internacional sobre Racismo e Saúde - 05 a 07 de junho de 2023; o 13º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva - 19 a 24 de novembro de 2022; Seminário Teias de Anansi em 2025; Congresso UFBA em 2025; participação no capítulo do livro de 30 anos do ISC-UFBA, entre diversos encontros e produções acadêmicas. Em outubro de 2025 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o quilombo participou do 1º Encontro Brasileiro sobre Políticas Afirmativas na Pós-graduação em Saúde Coletiva, colaborando com a discussão da mesa *Desafios e experiências de permanência na*

⁷ Trecho da Carta Aberta do Quilombo das Iyás – Xica Manicongo e Yagunã Dalzira, de 2023.

Pós-Graduação, um debate enriquecedor, qual tivemos a oportunidade de apresentar a experiência do quilombo para os demais grupos presentes e fortalecer a discussão da permanência de estudantes cotistas na Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

No dia a dia nos acompanhamos, nos acolhemos e compartilhamos nossas alegrias e desafios. Assim promovemos a socialização de eventos acadêmicos, editais de cursos e concursos. Nos organizamos para a produção de material para a participação de eventos. Nos integramos para a escrita de textos e produção de artigos acadêmicos, que representa um avanço importante para o grupo, uma vez que para os afrodescendentes, não é comum o acesso às publicações e participações nas produções científicas. Promovemos mobilização e apoio para o acolhimento de novos estudantes, buscando mitigar barreiras no ingresso ao ambiente acadêmico. E principalmente promovemos a cultura de valorização identitária e enegrecimento, por acreditarmos ser estratégia primordial para a manutenção da saúde mental e fortalecimento intelectual.

Refletimos que “Aquilombar” no ensino superior é uma estratégia de tornar coletivo, sentimentos, pensamentos, dores e potências dos corpos negras/es/os que ocupam o território (esse geográfico e não só) que é a universidade. O quilombo no ensino superior, não tem uma titulação “oficial” como os Quilombos (território) têm, esse aquilombamento na Universidade se configura como uma força simbólica e material que ajuda no pertencimento e reconhecimento no encontro entre nós. Trata-se de uma razão simbólica de existência e ao mesmo tempo concreta. Mostra a força do coletivo de pessoas negras, que carregam uma ancestralidade que vem dos quilombos originários, dos antepassados, dos mais velhos e mais velhas que se organizaram, lutaram e reivindicaram para sobreviver e construir outro mundo antirracista possível. Coadunamos com a perspectiva de Abdias Nascimento quando em 1980 (p. 264) escreveu sobre a importância da organização negra ao afirmar que “Os quilombos dos séculos XV, XVI, XVII, e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombolista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade”. Nesse sentido, nos aquilombamos para que os nossos sonhos não morram, de uma sociedade antirracista, de justiça e de que a juventude negra tenha direito a vida e a uma vida plena. Como nos ensina a filosofia bantu-kongo, ser um sol em sua comunidade é compartilhar a sua máxima potência: aquilombe-se!

E-mail para contato: quilombodasiyas@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 99, de 9 de abril de 2024**. Institui o Censo da Pós-Graduação Brasileira. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-99-de-9-de-abril-de-2024-553415957>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas**: educação para reconstruir o Brasil. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas-cartilha.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GOMES JUNIOR, Emilson; SCHUMAHER, Schuma. Dalzira Maria Aparecida Iyagunã (1941 – atualmente). **Memória Feminista Antirracista**, 2023. Disponível em: <https://memoriafeminista.com.br/dalzira-maria-aparecida-iyaguna-1941-atualmente/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/41817/29703>. Acesso em: 6 mar. 2026.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

ORÍ. Direção: Raquel Gerber. Pesquisas, texto e narração: Beatriz Nascimento. [S. l.]: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989. **Restauração digital 2008** (91min). 1 vídeo.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em: 2 mar. 2026.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: lugares e rotas de Beatriz Nascimento. 2. ed. São Paulo: Oralituras; Fundação Rosa Luxemburgo, 2024.

SANTOS, Camila Borges dos. Memórias em Travessias: confluências de raça, gênero e território na experiência de uma mulher negra. In: CARMO, Maria Beatriz Barreto do; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (orgs.). **Outras Correntezas**: relatos de vida e viagem de bolsistas do programa Abdias Nascimento. Salvador: EDUFBA, 2025. p. 7-191.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Assuntos Estudantis. **Resolução nº 01/2017**: Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos
Vol. 5, n. supl.1 - Ago. 2026| <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/negras>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22118646>

seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <https://ufba.br/sites/porta1.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Saúde Coletiva. **Edital de Seleção nº 01/2017**: Seleção para o curso de Mestrado Acadêmico em Saúde Comunitária – Turma 2018. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <https://isc.ufba.br/edital-de-selecao-as-vagas-para-o-mestrado-academico-em-saude-comunitaria-2018-iscufba/>. Acesso em: 4 mar. 2026.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRESENÇA INDÍGENA, DESAFIOS E COLETIVIDADES

ISSN 2525-5533

**Affirmative action policies in graduate education: indigenous
presence, challenges, and communities**

Jurema Machado de Andrade Souza
Doutora em Antropologia
Profa. Universidade Federal da Bahia
Contato: jurema.machado@ufrb.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9550>

Gostaria de começar situando o lugar a partir do qual escrevo. Não atuo na área da saúde coletiva, e talvez isso já me coloque, de algum modo, em uma posição um pouco destoante nesses espaços de debate. No entanto, falo como professora de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), acompanhando, há alguns anos, a entrada e a permanência de estudantes negros, indígenas e quilombolas em programas de pós-graduação.

Além disso, minha formação é na antropologia, e mais da metade da minha trajetória acadêmica e política está vinculada à pesquisa e ao engajamento em defesa dos direitos indígenas. É, portanto, a partir desse lugar — de docência, de acompanhamento institucional e de relação contínua com povos indígenas — que organizo as reflexões que seguem.

Um ponto que me parece importante, e que dialoga com debates já colocados por outros colegas, é que essas presenças — especialmente a presença indígena na pós-graduação — são, antes de tudo, presenças políticas, epistemológicas e institucionais. Não se trata apenas de uma ampliação do acesso. Trata-se de algo que tensiona a universidade em sua base.

A entrada de estudantes indígenas, por exemplo, nos cursos de mestrado e doutorado, tem provocado mudanças importantes na base social da universidade. E, ao mesmo tempo, exposto lacunas estruturais que ainda impedem que essa presença se traduza plenamente em representatividade, em autonomia acadêmica e em reconhecimento de saberes.

Quando me refiro a autonomia acadêmica e reconhecimento de saberes, recorro com frequência ao antropólogo indígena Felipe Cruz Tuxá, especialmente ao seu texto *"Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade"* (Cruz, 2017). Nesse trabalho, ele traz uma

reflexão que considero central para esse debate. A partir de sua própria trajetória, ele observa que havia — e ainda há — uma expectativa, por parte de muitos professores, sobretudo antropólogos, de que estudantes indígenas, ao ingressarem na universidade, passem automaticamente a aderir às suas agendas teóricas, às suas linhas de pesquisa e às suas formas de produzir conhecimento.

Essa expectativa é bastante reveladora. Ela indica que, muitas vezes, a universidade ainda opera a partir de uma lógica em que o conhecimento tido como legítimo já está dado, e o papel do estudante seria apenas nele se filiar. O que o texto de Felipe Tuxá nos ajuda a perceber é que essa não pode ser a única direção possível.

A questão da autonomia acadêmica, portanto, não é apenas individual. Ela está diretamente relacionada ao reconhecimento de que existem outras formas de produzir conhecimento, outras epistemologias, que não podem ser subsumidas automaticamente às teorias já consolidadas no espaço acadêmico.

A partir disso, me parece fundamental deslocar um pouco o modo como temos colocado o problema. Muitas vezes, o desafio é apresentado como sendo do estudante indígena, quilombola ou negro que ingressa na universidade e precisa lidar com uma estrutura que lhe é, em grande medida, estranha.

Mas esse é apenas um lado da questão. O outro lado, e talvez o mais importante, é o desafio colocado para a própria universidade. Porque quando falamos em “estrutura”, corremos o risco de tratá-la como algo abstrato, como se não fosse produzida por sujeitos concretos. E isso nos desresponsabiliza. Então, é importante compreender que o desafio não está exatamente para o estudante que entra. Está em nós, que já estamos na universidade. Está na nossa capacidade de rever certos pressupostos, de questionar convicções teóricas e de nos abrir para outras formas de produzir ciência.

Nesse sentido, as políticas afirmativas não podem ser pensadas apenas como políticas de acesso ou de permanência. Evidentemente, elas são fundamentais como instrumentos de reparação histórica e de promoção de justiça social. Mas elas precisam ser entendidas também como políticas de justiça epistemológica. Ou seja, não se trata apenas de garantir que esses sujeitos estejam na universidade, mas de permitir que sua presença produza efeitos sobre a própria ciência. Que a ciência seja tensionada, contestada, ampliada.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que ainda temos dificuldades importantes, inclusive no plano mais básico de um diagnóstico preciso sobre os efeitos das políticas afirmativas na produção científica. Ainda sabemos pouco, de forma sistematizada, sobre a presença de estudantes e docentes indígenas, negros e quilombolas na pós-graduação. Muitas

vezes, estamos absorvidos pelas demandas cotidianas e não conseguimos produzir esse tipo de sistematização, mesmo após mais de uma década de políticas afirmativas nesse nível de ensino.

No plano institucional, há avanços importantes, como a criação de programas voltados à saúde da população negra e indígena e à história da África, da diáspora e dos povos indígenas, como os que temos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esses programas indicam uma abertura curricular significativa.

Mas os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à permanência: financiamento, moradia, deslocamento, barreiras linguísticas e, no caso específico dos estudantes indígenas, a incompatibilidade entre os calendários acadêmicos e os tempos das comunidades, seus rituais e suas demandas coletivas.

Outro ponto que considero fundamental é a ainda reduzida presença de docentes indígenas na pós-graduação. Temos avançado na entrada de estudantes, mas ainda precisamos avançar na transformação do corpo docente. Isso implica pensar políticas afirmativas também nos concursos públicos e nos processos de seleção de professores permanentes.

Gostaria de destacar, ainda, uma experiência que tem me ajudado a pensar esses limites e que tem se apresentado de modo particularmente interessante, que é a tentativa de construir formas de acesso coletivo à pós-graduação.

De modo geral, a universidade opera a partir de uma lógica individualizante. O acesso é pensado em termos individuais. No entanto, quando lidamos com povos indígenas, essa lógica se mostra insuficiente, porque desconsidera a centralidade da coletividade na vida e nas epistemologias desses povos.

A experiência de um processo seletivo específico de mestrado para estudantes do povo Tumbalalá, norte da Bahia, no Programa de Pós graduação em Arqueologia e Patrimônio Cultural da UFRB, evidenciou isso de maneira muito concreta. Ao pensar o acesso de forma coletiva, articulado a estratégias de permanência — como deslocamento, organização de calendários e sistemas de tutoria — foi possível construir outra relação desses estudantes indígenas com a universidade. Não foi apenas um estudante que prestou a seleção individualmente, foram cinco candidatos que prestaram um processo seletivo específico para eles enquanto grupo. E esses cinco candidatos já haviam sido previamente indicados pelo povo.

Primeiramente, professores do Programa foram até o território indígena e discutiram a iniciativa com professores indígenas e lideranças do povo. A Arqueologia e o Patrimônio Cultural foram apresentados como campos de formação e delineou-se previamente como se

daria o acesso: o grupo que entraria para o programa seria indicado pelo próprio povo. Ou seja, foram as lideranças e professores Tumbalalá que, a rigor, fizeram a seleção. Portanto, essa experiência priorizou o acesso coletivo de um grupo, o que nos leva a refletir que quando indígenas acessam a universidade, ou campos hegemônicos de construção de conhecimento, a relação pode ser menos assimétrica se os olharmos como coletividade, como povo, como comunidade, e não somente como números de indivíduos que têm direito a uma ou duas vagas reservadas. Percebemos, também, que se ampliam as possibilidades de integração no ambiente acadêmico com professores, outros estudantes indígenas e não indígenas.

Outra estratégia, foi estabelecer um sistema de tutoria mútua. Estudantes não indígenas que tivessem suas pesquisas de mestrado naquele território indígena, seriam guiados em campo por seus colegas indígenas de pós-graduação, residentes naquele território. Já no espaço da universidade, a tutoria se invertia, e os estudantes não indígenas colaboravam na socialização de seus colegas indígenas. Assim, não apenas os estudantes indígenas se deslocavam até a universidade, mas também a universidade, através dos estudantes não indígenas, e também de professores orientadores, se deslocavam para o território, criando uma dinâmica de troca de saberes que tende a romper, em alguma medida, com a lógica unilateral da formação acadêmica.

Isso nos leva a uma questão que considero central: talvez seja necessário começar a pensar políticas afirmativas que não sejam apenas individuais, mas que incorporem a coletividade como princípio.

Por fim, gostaria de colocar algumas questões que me parecem ainda em aberto no debate das políticas afirmativas na pós-graduação. Uma delas diz respeito à ética na pesquisa e à proteção de saberes ancestrais. Quando falamos da presença de estudantes indígenas e quilombolas na universidade, estamos falando também da circulação de conhecimentos tradicionais.

E isso coloca desafios importantes: como articular políticas afirmativas com a proteção desses saberes? Os instrumentos institucionais que temos hoje — como os comitês de ética — são suficientes para dar conta disso?

Outra questão diz respeito ao tempo. Como compatibilizar os prazos da pós-graduação, das agências de fomento, com os tempos das comunidades? Como conciliar a produtividade acadêmica com as obrigações comunitárias desses estudantes?

Essas são questões que permanecem e que exigem reflexão.

Para finalizar, gostaria de afirmar que a pós-graduação não pode ser compreendida apenas como uma política de acesso. Ela precisa ser entendida como uma aposta na transformação da universidade.

As políticas afirmativas, nesse sentido, não dizem respeito apenas à inclusão, mas à possibilidade de construção de um espaço de diálogo intercultural, no qual a ciência possa se ampliar, se complexificar e, sobretudo, caminhar em direção a uma efetiva justiça epistemológica.

REFERÊNCIA

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017.

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: APROXIMAÇÕES CRÍTICAS

People with disabilities and affirmative action policies in graduate degree: critical approaches

ISSN 2525-5533

Karla Garcia Luiz
Doutora em Psicologia pela UFSC
Coordenadora pedagógica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Contato: karla.garcia@ifsc.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5066-3764>

Notas iniciais

A compreensão contemporânea de deficiência, especialmente a partir de marcos normativos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aponta para uma mudança paradigmática: deixa-se de entender a deficiência como uma condição exclusivamente individual ou biomédica e passa-se a reconhecê-la como resultado da interação entre sujeitos e contextos sociais excludentes (ONU, 2006; Brasil, 2009). Essa perspectiva, conhecida como modelo social da deficiência, evidencia que as desigualdades enfrentadas por pessoas com deficiência são produzidas por estruturas que não consideram a diversidade humana como elemento constitutivo da vida social. Assim, a deficiência não é sinônimo de incapacidade, mas um marcador social que revela processos de exclusão historicamente construídos (Diniz, 2007; Barnes; Oliver, 1993).

No campo educacional, essa mudança de paradigma exige uma reconfiguração profunda das instituições, sobretudo no ensino superior e na pós-graduação (Mantoan, 2003). As políticas afirmativas voltadas a estudantes com deficiência surgem, nesse sentido, como instrumentos de justiça social que buscam enfrentar desigualdades estruturais (Santos, 2010). No Brasil, essas políticas ganham força com legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência, que estabelece o direito à educação em todos os níveis, em ambientes inclusivos, acessíveis e sem discriminação (Brasil, 2015).

As ações afirmativas na pós-graduação, embora mais recentes e ainda em consolidação, têm avançado em diversas instituições por meio da reserva de vagas específicas, adaptação de editais e processos seletivos acessíveis (Ferreira; Oliveira, 2018). No entanto, é importante ressaltar que o acesso não se resume à abertura de vagas. Ele envolve a revisão de critérios meritocráticos tradicionais, que frequentemente desconsideram trajetórias marcadas por desigualdades e barreiras (Bourdieu, 1998). Por exemplo, a exigência de proficiência em línguas estrangeiras, a realização de provas em formatos não acessíveis ou a ausência de tempo adicional em avaliações podem configurar obstáculos significativos para candidatos com deficiência (Silva; Carvalho, 2020).

Além disso, é fundamental reconhecer que estudantes com deficiência não constituem um grupo homogêneo (Diniz, 2007). As necessidades variam amplamente, o que exige políticas flexíveis e individualizadas. A oferta de recursos de acessibilidade deve ser pensada de forma articulada e contínua, incluindo tecnologias assistivas, materiais didáticos acessíveis, apoio de profissionais especializados e formação de docentes para práticas pedagógicas inclusivas (Bersch, 2017; Mantoan, 2003). Nesse sentido, a acessibilidade deve ser entendida como um princípio transversal, e não como uma medida compensatória pontual.

Quando se trata da permanência na pós-graduação, os desafios se tornam ainda mais complexos. A lógica produtivista que marca esse nível de ensino, baseada em prazos rígidos, alta demanda por publicações e intensa dedicação às atividades acadêmicas pode se tornar excludente (Santos, 2010). A ausência de políticas de permanência, como bolsas suficientes, auxílios financeiros, flexibilização de prazos e apoio institucional contínuo, contribui para a evasão ou para trajetórias acadêmicas marcadas por sobrecarga e sofrimento (Ferreira; Oliveira, 2018).

Nesse contexto, a noção de “êxito” também precisa ser problematizada. Tradicionalmente associada à produtividade acadêmica e à conclusão em tempo regular, essa noção deve ser ampliada para considerar as condições reais de participação dos estudantes (Bourdieu, 1998). O êxito, para estudantes com deficiência, envolve não apenas a titulação, mas a possibilidade de construir uma trajetória acadêmica significativa, com acesso equitativo às oportunidades de formação, pesquisa e inserção profissional (Silva; Carvalho, 2020).

O que são Ações Afirmativas?

As ações afirmativas devem ser compreendidas, em uma perspectiva ampliada, como instrumentos de transformação social que operam na intersecção entre justiça distributiva e reconhecimento das diferenças. Elas não se limitam à ampliação de acesso a bens e serviços, mas implicam, também, o enfrentamento de estruturas históricas de opressão que produzem desigualdades persistentes. Nesse sentido, constituem políticas orientadas por uma concepção de igualdade material, que busca garantir condições reais de participação social para grupos historicamente marginalizados.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001), as ações afirmativas são medidas compensatórias e promocionais, que visam corrigir distorções acumuladas ao longo do tempo. Essa dimensão corretiva é fundamental para compreender por que tais políticas são, em geral, temporárias e focalizadas: elas se justificam enquanto persistirem desigualdades estruturais que impeçam a plena realização da cidadania.

Um dos exemplos mais emblemáticos no Brasil é a política de cotas no ensino superior público, institucionalizada pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Essa legislação estabelece a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda, raça e, posteriormente, inclusão de pessoas com deficiência. A implementação dessa política promoveu uma significativa mudança no perfil socioeconômico e racial das universidades brasileiras, historicamente marcadas pela elitização. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2017), a presença ampliada de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nas universidades não apenas democratiza o acesso, mas também tensiona e transforma os próprios espaços acadêmicos, tornando-os mais plurais.

Outro exemplo relevante diz respeito às ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência, como a reserva de vagas em concursos públicos (Lei nº 8.112/1990 e Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 1990; Brasil, 2015) e políticas de acessibilidade no ensino. Essas medidas pretendem superar barreiras não apenas físicas, mas também atitudinais e institucionais, que historicamente excluíram essas pessoas dos espaços educacionais e do mercado de trabalho. Nesse campo, a acessibilidade deve ser entendida como condição estruturante da igualdade, e não como um recurso adicional.

No mercado de trabalho, destaca-se, ainda, a chamada “Lei de Cotas” (Lei nº 8.213/1991) (Brasil, 1991), que determina a obrigatoriedade de empresas com mais de 100 funcionários reservarem um percentual de vagas para pessoas com deficiência. Tal política busca enfrentar a exclusão sistemática desse grupo do mundo do trabalho formal, promovendo inclusão produtiva e autonomia econômica.

A importância das ações afirmativas pode ser analisada em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, elas contribuem para a redução das desigualdades sociais, ao ampliarem o acesso a oportunidades historicamente restritas. Em segundo lugar, promovem justiça social, ao reconhecerem que nem todos os indivíduos partem das mesmas condições, sendo necessário um tratamento diferenciado para garantir equidade. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2003), não há justiça social global sem justiça cognitiva, o que requer valorizar saberes, experiências e identidades historicamente marginalizadas.

Além disso, as ações afirmativas têm um papel simbólico e político relevante, pois contribuem para o reconhecimento social de grupos subalternizados. Ao ocupar espaços antes inacessíveis, esses grupos desafiam estigmas e estereótipos, produzindo novas referências sociais. Nesse sentido, tais políticas não apenas incluem indivíduos, mas também reconfiguram relações de poder e pertencimento na sociedade.

Capacitismo, Educação Inclusiva e Ética do Cuidado

A compreensão das desigualdades vivenciadas por pessoas com deficiência demanda a análise de estruturas sociais historicamente constituídas, entre as quais se destaca o capacitismo. Este conceito refere-se a um sistema de opressão que hierarquiza corpos e mentes a partir de um ideal de normalidade funcional, produzindo a desvalorização sistemática daqueles que não se enquadram nesse padrão (Mello, 2016). Mais do que atitudes individuais preconceituosas, o capacitismo se manifesta como uma lógica estruturante das instituições sociais, incluindo a escola e a universidade.

Segundo Adriana Dias (2013), o capacitismo está intrinsecamente ligado a uma racionalidade neoliberal que privilegia a produtividade, a autonomia e a eficiência como critérios de valor social. Nesse contexto, pessoas com deficiência são frequentemente percebidas como “menos produtivas” ou “dependentes”, o que legitima práticas de exclusão e invisibilização. Essa perspectiva reforça o modelo médico da deficiência, que localiza no corpo individual a origem das limitações, em detrimento do modelo social, que compreende a deficiência como resultado da interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais.

A crítica ao capacitismo implica, portanto, a desconstrução de padrões normativos e a valorização da diversidade humana. Nesse sentido, a educação inclusiva emerge como um projeto político e pedagógico que busca transformar os sistemas educacionais para acolher a pluralidade dos sujeitos. Conforme estabelecido pela Unesco (1994), a partir da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva não se limita à inserção de estudantes com deficiência em

escolas regulares, mas exige a reconfiguração das práticas pedagógicas, dos currículos e das culturas institucionais.

Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar representa uma ruptura com o paradigma da integração, que pressupunha a adaptação do aluno ao sistema. Ao contrário, a inclusão propõe que é a escola que deve se reorganizar para atender às necessidades de todos os estudantes. Essa mudança torna necessário o reconhecimento de que a diferença não é um problema a ser corrigido; trata-se, outrossim, de uma dimensão constitutiva da experiência humana.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva, especialmente no ensino superior e na pós-graduação, revela tensões e desafios persistentes. Embora haja avanços normativos, como a ampliação de políticas de ações afirmativas e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), a permanência e o êxito de estudantes com deficiência ainda são marcados por barreiras múltiplas. Tais barreiras incluem não apenas aspectos físicos e tecnológicos, mas também dimensões simbólicas, como o capacitismo institucional, que se expressa em práticas pedagógicas excludentes, baixa expectativa em relação ao desempenho desses estudantes e ausência de suporte adequado.

É nesse ponto que a ética do cuidado se apresenta como uma perspectiva teórica fundamental para repensar as práticas educacionais. Desenvolvida por Carol Gilligan (1982), a ética do cuidado surge como uma crítica às teorias morais tradicionais, centradas em princípios abstratos de justiça e autonomia. Gilligan propõe uma abordagem que valoriza as relações, a interdependência e a responsabilidade mútua como elementos centrais da vida moral.

Posteriormente, Joan Tronto (1993; 2013) amplia essa perspectiva, ao situar o cuidado como uma prática política, essencial para a sustentação da vida social. Para a autora, o cuidado envolve quatro dimensões inter-relacionadas: (i) atenção (*caring about*), que implica reconhecer a necessidade do outro; (ii) responsabilidade (*taking care of*), que diz respeito ao compromisso de responder a essa necessidade; (iii) competência (*care giving*), relacionada à capacidade de oferecer um cuidado adequado; e (iv) responsividade (*care receiving*), que considera a resposta de quem recebe o cuidado.

No contexto da educação inclusiva, a ética do cuidado permite deslocar o foco de uma lógica meramente técnica ou normativa para uma abordagem relacional e situada. Isso significa reconhecer que a inclusão não se efetiva apenas por meio de adaptações curriculares ou recursos de acessibilidade, mas exige a construção de vínculos, a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades dos estudantes. Tal perspectiva é particularmente relevante

na pós-graduação, onde as exigências acadêmicas e a relativa ausência de políticas estruturadas de apoio podem intensificar processos de exclusão.

Além disso, a ética do cuidado contribui para problematizar a distribuição social do cuidado, historicamente atribuída às mulheres e frequentemente invisibilizada ou desvalorizada. Ao trazer o cuidado para o centro do debate educacional, abre-se a possibilidade de reconhecê-lo como uma responsabilidade coletiva, que deve ser compartilhada entre Estado, instituições e sociedade.

A articulação entre capacitismo, educação inclusiva e ética do cuidado, portanto, permite compreender a inclusão como um processo complexo, que envolve dimensões estruturais, culturais e relacionais. Combater o capacitismo requer não apenas políticas públicas e marcos legais, mas também a transformação das práticas cotidianas e das formas de interação nos espaços educacionais. Da mesma forma, a promoção da educação inclusiva depende da incorporação de uma ética do cuidado que valorize a interdependência e a responsabilidade compartilhada entre toda a comunidade acadêmica.

Ou seja, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas pelo capacitismo, a implementação de políticas institucionais comprometidas com a equidade e a adoção de práticas pedagógicas orientadas pela ética do cuidado. Trata-se de um projeto ético-político que desafia concepções hegemônicas de normalidade e propõe a valorização da diversidade como fundamento de uma sociedade mais justa.

Pessoas com deficiência na pós-graduação: acesso, permanência e êxito acadêmico

A presença de pessoas com deficiência na pós-graduação constitui um tema de crescente relevância no campo da educação superior, especialmente no contexto das discussões sobre inclusão, equidade e justiça social. Apesar dos avanços normativos e institucionais observados nas últimas décadas, a participação desse público ainda é marcada por desigualdades estruturais que atravessam o acesso, a permanência e o êxito acadêmico (Diniz, 2007; Mazzotta, 2011).

No que se refere ao acesso, é importante destacar que pessoas com deficiência foram historicamente excluídas dos níveis mais elevados de ensino. Tal exclusão está relacionada tanto a barreiras estruturais quanto a processos educacionais excludentes ao longo da trajetória escolar (Mantoan, 2003). No Brasil, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representa um marco importante ao assegurar o direito à educação em

todos os níveis, incluindo a pós-graduação, em condições de igualdade. Ainda assim, o ingresso nesse nível de ensino permanece restrito, em razão de obstáculos como a inacessibilidade nos processos seletivos, a ausência de adaptações razoáveis e as desigualdades acumuladas na educação básica e superior (Sassaki, 2010).

Para além do acesso, a permanência na pós-graduação configura-se como um dos principais desafios enfrentados por estudantes com deficiência. A permanência não se limita à matrícula, e envolve a garantia de condições efetivas para o desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, destacam-se dificuldades relacionadas à indisponibilidade de materiais acessíveis, à insuficiência de tecnologias assistivas, à fragilidade das políticas institucionais de apoio e à persistência de barreiras atitudinais, frequentemente expressas por meio do capacitismo (Diniz, 2007; Gesser; Block; Mello, 2020). Tais fatores impactam diretamente a experiência acadêmica, podendo comprometer a continuidade dos estudos.

O êxito acadêmico, por sua vez, deve ser compreendido de maneira ampliada, incluindo não apenas a conclusão do curso, mas também a participação em atividades de pesquisa, a produção científica e a inserção em redes acadêmicas. Estudantes com deficiência, muitas vezes, enfrentam sobrecarga adicional decorrente da necessidade de contornar barreiras institucionais e pedagógicas, além de lidarem com a falta de preparo de docentes e orientadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas (Pereira; Passerino, 2012). Ainda assim, é fundamental reconhecer que, quando asseguradas condições adequadas, esses estudantes contribuem significativamente para a produção de conhecimento, especialmente ao tensionarem perspectivas hegemônicas e ampliarem o debate sobre diversidade e inclusão na ciência.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência na pós-graduação assumem papel estratégico. A adoção de medidas como reserva de vagas, concessão de bolsas específicas e implementação de núcleos de acessibilidade contribui para a redução das desigualdades historicamente produzidas (Santos, 2013). No entanto, é necessário que tais políticas sejam articuladas de forma integrada, contemplando não apenas o ingresso, mas também estratégias de permanência e êxito acadêmico.

Logo, a construção de uma pós-graduação efetivamente inclusiva demanda o compromisso institucional com a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade em sentido amplo. Isso demanda investimentos contínuos, formação de profissionais, revisão de práticas pedagógicas e valorização da diversidade como elemento constitutivo da produção científica. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação não deve ser compreendida como concessão, mas como um direito fundamental e uma condição para o

fortalecimento de uma educação superior mais democrática e socialmente referenciada (Diniz, 2007; Gesser, 2019).

Considerações finais

Diante do exposto, reitera-se que a inclusão de estudantes com deficiência na pós-graduação ultrapassa a dimensão do acesso individual, configurando-se como um potente vetor de transformação institucional e epistemológica. Ao tensionar padrões historicamente estabelecidos, essa presença amplia horizontes de produção do conhecimento, tornando-o mais plural, crítico e socialmente comprometido. Assim, assegurar não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito desses estudantes, constitui uma exigência que articula equidade, qualidade acadêmica e fortalecimento da democracia no campo educacional.

Nessa direção, o avanço da inclusão na pós-graduação demanda a implementação de políticas articuladas, sustentadas por investimentos institucionais contínuos e por uma efetiva mudança cultural. Trata-se de consolidar um ambiente acadêmico que vá além do acolhimento formal da diversidade, reconhecendo-a como elemento estruturante da produção científica e da construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, ressalta-se que as ações afirmativas não podem ser compreendidas de forma isolada, devendo estar integradas a um conjunto mais amplo de políticas públicas, como a garantia de uma educação básica de qualidade, a ampliação das políticas de permanência — incluindo bolsas e assistência estudantil — e a promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Sem essa articulação, corre-se o risco de que a ampliação do acesso não se traduza em trajetórias acadêmicas bem-sucedidas. Desse modo, as ações afirmativas evidenciam seu papel central na redução de desigualdades históricas e na promoção de transformações estruturais que beneficiam não apenas sujeitos, mas a coletividade como um todo.

Agradecimento

À Gerusa Bondan, pela cuidadosa revisão textual.

REFERÊNCIAS

BARNES, Colin; OLIVER, Mike. *Disability: a sociological phenomenon ignored by sociologists*. Leeds: The Disability Press, 1993.

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1991.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

DIAS, Adriana. *Capacitismo: o que é e como combater*. Universidade de São Paulo, 2013.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Windyz Brazão; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 123-140, 2018.

GESSER, Marivete. *Estudos da deficiência: interseccionalidade, cuidado e direitos humanos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos da deficiência: perspectivas teóricas e metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 38-59, 2020.

GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; PASSERINO, Liliana Maria. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 125-138, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos; CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e ensino superior: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

TRONTO, Joan. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1993.

TRONTO, Joan. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press, 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SAÚDE DO INTERIOR PERNAMBUCANO

ISSN 2525-5533

Affirmative action policies in stricto sensu postgraduate health programs in the interior of Pernambuco

Eloíza Tainá da Silva Felix
Graduanda em Direito
Universidade de Pernambuco, *Campus Arcoverde*
Contato: eloiza.tsfelix@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8703-2832>

Fernando da Silva Cardoso
Doutor em Direito
Universidade de Pernambuco, *Campus Arcoverde*
Contato: fernando.cardoso@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-0406>

Resumo: **Introdução:** As Políticas de Ação Afirmativa (PAAFs) na pós-graduação configuram-se como um desdobramento das iniciativas já consolidadas na graduação, sobretudo diante das persistentes desigualdades de acesso aos níveis mais elevados de formação acadêmica. Nesse cenário, ainda que as universidades brasileiras tenham avançado no plano normativo, observa-se que sua implementação permanece marcada por entraves que dificultam a plena efetividade dessas políticas. Desse modo, nos programas interiorizados, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a adoção das PAAFs ocorre, muitas vezes, de forma estritamente reativa às resoluções centrais, sem articulação consistente com os compromissos pedagógicos e sociais que deveriam sustentá-las. **Objetivo:** Analisar de que maneira os Programas de Pós-Graduação em Saúde das universidades públicas interiorizadas do estado de Pernambuco respondem às recentes mudanças normativas relacionadas às Políticas de Ação Afirmativa, identificando avanços, limites e implicações para a democratização do acesso. **Metodologia:** O estudo utilizou uma abordagem mista, apoiada no método indutivo e combinando procedimentos de pesquisa descritiva, bibliográfica e documental. Foram examinados editais de seleção e normativas internas de cinco Programas de Pós-Graduação na Área da Saúde vinculados à UFPE, UPE e UNIVASF, com foco na identificação dos grupos contemplados pelas PAAFs, nos critérios de reserva de vagas, na existência de mecanismos de heteroidentificação e na coerência entre as exigências normativas e sua efetivação. **Resultados:** Os achados revelam que a consolidação das PAAFs nesses programas é permeada por assimetrias entre o que está formalmente previsto e o que é operacionalizado. Em determinados PPGs, o percentual mínimo de reserva de vagas não foi respeitado em alguns anos analisados, em outros, observou-se a exclusão de grupos anteriormente incluídos, sem justificativa explícita. Também se verificou a ausência de orientações claras acerca dos procedimentos de heteroidentificação e a adoção de modelos de distribuição de vagas que restringiam o acesso ao segmentar candidatos por linhas de pesquisa. **Discussão:** Os resultados corroboram análises já presentes na literatura, que apontam a persistência de desigualdades históricas no acesso à pós-graduação, especialmente

no campo da saúde, cuja formação profissional deveria integrar uma maior compreensão crítica dos determinantes sociais que moldam tanto os processos de adoecimento quanto de cuidado. Destaca-se como a fragilidade na implementação das PAAFs compromete mais que a diversidade nos programas, mas também a produção científica, ao limitar a incorporação de sujeitos cujas experiências são fundamentais para ampliar a compreensão das desigualdades que atravessam o campo da saúde. **Considerações finais:** Conclui-se que a efetivação das Políticas de Ação Afirmativa nos Programas de Pós-Graduação em Saúde interiorizados exige mais do que adequação normativa, requer compromisso institucional contínuo, clareza procedimental e mecanismos de acesso que assegurem a participação efetiva de grupos historicamente vulnerabilizados. Portanto, o fortalecimento dessas políticas é condição estratégica para democratizar a pós-graduação, ampliar a diversidade epistêmica e promover uma formação em saúde alinhada às desigualdades que estruturam a sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação. Ação Afirmativa. Ciências da Saúde.

Abstract: **Introduction:** Affirmative Action Policies (PAAFs) in graduate programs are an extension of initiatives already consolidated in undergraduate programs, especially in view of persistent inequalities in access to higher levels of academic education. In this scenario, although Brazilian universities have made progress in terms of regulations, their implementation remains hampered by obstacles that hinder the full effectiveness of these policies. Thus, in programs in the interior of the country, these challenges become even more evident, since the adoption of PAAFs often occurs in a strictly reactive manner to central resolutions, without consistent articulation with the pedagogical and social commitments that should underpin them. **Objective:** To analyze how the Graduate Health Programs of public universities in the interior of the state of Pernambuco respond to recent regulatory changes related to Affirmative Action Policies, identifying advances, limitations, and implications for the democratization of access. **Methodology:** The study used a mixed approach, based on the inductive method and combining descriptive, bibliographic, and documentary research procedures. Selection notices and internal regulations of five Graduate Programs in the Health Area linked to UFPE, UPE, and UNIVASF were examined, focusing on identifying the groups covered by PAAFs, the criteria for reserving places, the existence of hetero-identification mechanisms, and the consistency between regulatory requirements and their implementation. **Results:** The findings reveal that the consolidation of PAAFs in these programs is permeated by asymmetries between what is formally provided for and what is operationalized. In certain PPGs, the minimum percentage of reserved places was not respected in some of the years analyzed, while in others, groups that had previously been included were excluded without explicit justification. There was also a lack of clear guidelines on hetero-identification procedures and the adoption of place distribution models that restricted access by segmenting candidates by lines of research. **Discussion:** The results corroborate analyses already present in the literature, which point to the persistence of historical inequalities in access to graduate studies, especially in the field of health, whose professional training should integrate a greater critical understanding of the social determinants that shape both the processes of illness and care. It is noteworthy how the fragility in the implementation of PAAFs compromises not only diversity in programs, but also scientific production, by limiting the incorporation of subjects whose experiences are fundamental to broadening the understanding of inequalities that traverse the field of health. **Final considerations:** It is concluded that the effective implementation of Affirmative Action Policies in internalized Graduate Programs in Health requires more than regulatory adequacy; it requires continuous institutional commitment, procedural clarity, and access mechanisms that ensure the effective participation of historically vulnerable groups. Therefore, strengthening these policies is a strategic condition

for democratizing graduate education, expanding epistemic diversity, and promoting health training aligned with the inequalities that structure Brazilian society.

KEYWORDS: Graduate Studies. Affirmative Action. Health Sciences.

Introdução

A discussão acerca das Políticas de Ação Afirmativa (PAAFs) no Brasil alcançou um expressivo avanço nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à sua incorporação na graduação. Entretanto, quando se trata da pós-graduação *stricto sensu*, ainda é evidente a permanência de desigualdades que dificultam o acesso de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, quando se observa o cenário de Pernambuco, de maneira mais específica, o interior do estado, emergem desafios específicos relacionados à interiorização da educação superior e, de modo particular, da pós-graduação. Dessa maneira, enquanto a Região Metropolitana do Recife concentra a maior parte dos programas consolidados, o interior apresenta uma estrutura mais recente e ainda em processo de fortalecimento.

Diante desse contexto, a implementação de PAAFs nos programas de pós-graduação *stricto sensu* localizados no interior é fundamental, tendo em vista que esses territórios acumulam desigualdades históricas e carecem de iniciativas que dialoguem com suas realidades. Assim, na área da saúde, especificamente, essas desigualdades são ainda mais sensíveis, visto que a pluralidade de experiências e trajetórias é essencial para o desenvolvimento de pesquisas capazes de refletir diferentes realidades e contribuir para a formulação de políticas públicas mais amplas e verdadeiramente eficazes.

Nesse cenário, o presente estudo foi norteado pelo objetivo geral de analisar como os Programas de Pós-Graduação das universidades públicas interiorizadas do estado de Pernambuco, na área da saúde, respondem às recentes mudanças no que diz respeito as políticas de ação afirmativa. Buscando-se, com isso, compreender os avanços, mas também os obstáculos persistentes na consolidação de uma educação superior mais democrática e socialmente referenciada.

Para alcançar tal propósito, o estudo desdobrou-se em objetivos específicos. O primeiro consistiu em identificar, através de mapeamento, quais os PPGs *stricto sensu* de Instituições de Ensino Públicas de Pernambuco, na área da saúde, possuem políticas de ação afirmativa direcionadas às pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, ciganas, indígenas, trans (transexuais, transgêneros e travestis) e pessoas com deficiência em seus processos de

ingresso. Em sequência, o segundo objetivo buscou levantar subsídios para a compreensão das condições de acesso, permanência e perspectivas à formação de pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, ciganas, indígenas, trans (transexuais, transgênero e travesti) e pessoas com deficiência nos PPG's públicos de Pernambuco.

Por fim, o terceiro objetivo procurou refletir sobre as principais nuances da implementação das políticas de ação afirmativa nos PPG's públicos em Pernambuco, tendo em vista seu aperfeiçoamento, expansão e repercussão social. Diante disso, a relevância deste estudo decorre da urgente necessidade de compreender se as ações afirmativas previstas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em saúde do interior de Pernambuco têm gerado inclusão real para grupos historicamente vulnerabilizados. Assim, ao analisar se as PAAFs existentes têm assegurado uma inclusão material e não unicamente formal, este estudo oferece subsídios para o debate e desenvolvimento de tais políticas.

Objetivo

O trabalho tem como objetivo geral analisar como os programas de Pós-Graduação das universidades públicas interiorizadas do estado de Pernambuco, na área da saúde, respondem às recentes mudanças no que diz respeito as políticas de ação afirmativa.

Metodologia

O estudo buscou analisar a estruturação e a existência de Políticas de Ação Afirmativa no interior do estado de Pernambuco, delimitando especificamente a área da Saúde. Para isso, foram examinadas três instituições: a Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória (UFPE-CAV), a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade de Pernambuco (UPE). O recorte da pesquisa abrange exclusivamente os Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu*, não incluindo os PPGs Profissionais nem programas em Rede. Além disso, todas as informações foram coletadas nos portais eletrônicos das próprias instituições e dos programas, a partir da análise de como cada PPG estrutura suas políticas de acesso e reserva de vagas, conforme previsto em editais e normativas institucionais.

A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, também desenvolvendo produtos visuais (Creswell, 2007). Nesse sentido, os

dados quantitativos permitiram identificar padrões e tendências na implementação dessas políticas, enquanto a análise qualitativa foi utilizada para interpretar documentos, normativas e outros materiais relevantes.

Enquanto método aplicado no estudo, destaca-se o uso do método indutivo. Segundo Marconi e Lakatos (2017), no raciocínio indutivo se observa a realidade concreta e dessa observação são produzidas generalizações. Dessa forma, no contexto da pesquisa, o método indutivo permitiu a análise de casos específicos para, a partir deles, formular conclusões mais abrangentes sobre a efetividade e os impactos das Ações Afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em universidades do interior de Pernambuco.

Além disso, a pesquisa descritiva foi utilizada com o objetivo de realizar uma análise detalhada, considerando tanto a coleta quanto a interpretação dos dados. Isto posto, Nunes, Nascimento e Alencar (2016, p. 3) expõem que a pesquisa descritiva “[...] inclui um estudo observacional, onde se compara dois grupos similares, sendo assim, o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.”

Ademais, o estudo foi desenvolvido por meio das pesquisas bibliográfica e documental. A primeira sendo uma análise bibliográfica sobre Políticas Afirmativas na pós-graduação e a segunda uma observação detalhada de documentos oficiais dos programas. A esse respeito, a pesquisa documental consiste na intensa análise de documentos, a fim de interpretar e sistematizar as informações contidas e, assim, compreender o fenômeno em estudo (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015). Foram analisados, desse modo, editais de ingresso, regimentos internos e outras normativas institucionais que tratavam das políticas de Ação Afirmativa.

Por fim, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Conforme Campos (2004), por meio dessa técnica, a análise é conduzida em duas frentes, sendo a primeira a análise do discurso literal, que consiste na leitura objetiva dos documentos, identificando as políticas de Ação Afirmativa presentes e seus dispositivos normativos. E, em seguida, a interpretação dos significados, que busca pelo sentido real dessas políticas, considerando sua efetividade na inclusão de grupos minoritários na pós-graduação.

Resultados

1.1 Estrutura dos Programas *stricto sensu* em Ciências da Saúde e a incorporação de Políticas de Ação Afirmativa

Como mencionado, para a pesquisa em questão, os PPGs analisados são provenientes de três instituições: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade de Pernambuco (UPE). Na UFPE, Centro Acadêmico de Vitória (UFPE-CAV), destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Atividade Física e Plasticidade Fenotípica (PPGNAFPF). No que diz respeito à UNIVASF, o estudo foca no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Biológicas (PPGCSB) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), ambos ofertados no *Campus* Sede em Petrolina/PE.

Na UPE, evidenciam-se dois programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental, *Campus* Garanhuns (PPGSDS) e o Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Desempenho Funcional (PPGRDF), *Campus* Petrolina. A tabela abaixo sintetiza os elementos caracterizadores de cada PPGs, com informações referentes as instituições, ano de criação do programa e a modalidade em que são ofertados.

Tabela 1 – Caracterização dos Programas de Pós-Graduação

Instituição	Programa	Ano	Modalidade
UFPE – CAV	PPGNAFPF	2013	Mestrado acadêmico
UNIVASF	PPGCSB	2013	Mestrado acadêmico e Doutorado
UNIVASF	PPGEF	2015	Mestrado e Doutorado acadêmico
UPE	PPGSDS	2020	Mestrado acadêmico
UPE	PPGRDF	2020	Mestrado e Doutorado acadêmico

Fonte: Proveniente da pesquisa

Enquanto resultados, infere-se que a consolidação das Políticas de Ação Afirmativa dos PPGs na área das Ciências da Saúde interiorizados ainda se mostra marcada por contradições e desafios que, em vez de potencializarem a inclusão, por vezes, a esvaziam. Não obstante seja possível argumentar sobre a importância da existência de normativas institucionais, como a Resolução nº 24/2019 e a Resolução nº 17/2021 da UFPE, além da Instrução Normativa nº 01/2024 da UPE, o acompanhamento dos editais evidencia que a

eficácia dessas políticas também depende de um compromisso ativo e contínuo dos programas com a diversidade.

Como exemplo, o PPGNAFPF ilustra bem a distância entre a formalidade legal e a efetividade social. A esse respeito, as ações afirmativas foram incorporadas após a imposição da Resolução nº 17/2021, e não por iniciativa autônoma do programa, padrão que se repete nos demais. E, mesmo após sua adoção, observa-se uma oscilação preocupante, pois o percentual mínimo de 30% de reserva de vagas não foi respeitado nos anos de 2023, que reservou 16, 66% das vagas e 2024 que destinou 28,57%. Pior que isso, pois a análise dos três últimos editais demonstra que apenas 5% dos mestrandos ingressaram por meio das PAAFs.

Adicionalmente, é válido mencionar, também, que dentre os editais analisados, nenhum apresentou de forma clara o processo de heteroidentificação ou os procedimentos específicos para comprovação das alegações. Limitam-se, apenas, a informar que os candidatos às vagas destinadas a pessoas negras, quilombolas, ciganas, indígenas, trans e com deficiência deverão, no ato de inscrição, optar por concorrer às vagas de ações afirmativas e enviar a documentação exigida pela Resolução nº 17/2021 do CEPE/UFPE.

O cenário do PPGCSB da UNIVASF também aponta para a coexistência entre avanços e recuos, ainda que o programa tenha implementado as ações afirmativas desde 2019. O que ficou evidente a partir de uma leitura crítica dos editais foi uma profunda desorganização e falta de clareza. A título de exemplo, o edital de 2024 apresenta incongruências no total de vagas entre mestrado e doutorado, omitindo a proporcionalidade da reserva por modalidade e excluindo do rol de beneficiários pessoas trans, que até o ano anterior haviam sido contempladas com uma reserva específica de 5%.

Nesse contexto, os grupos atualmente contemplados pelo PPGCSB abrangem pessoas autodeclaradas negras, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Observa-se, contudo, que a ampliação do escopo de beneficiários, com a inclusão de novos grupos, como os quilombolas a partir de 2024, não deveria implicar na exclusão de outros já reconhecidos como socialmente vulnerabilizados, como é o caso das pessoas trans. Tal supressão, além de carecer de justificativa explícita nos editais, representa um retrocesso em relação ao histórico de políticas inclusivas anteriormente adotadas pelo programa.

No caso do PPGEF, as ações afirmativas também seguem o roteiro institucional da UNIVASF, ou seja, a partir de 2019. A principal crítica, entretanto, recai sobre o modelo de distribuição das vagas que nos anos de 2022 e 2023, a segmentação por linha de pesquisa e por grupo contemplado impôs limites concretos à acessibilidade, ou seja, uma pessoa negra ou

indígena não podia se candidatar a qualquer linha de pesquisa, mas apenas àquelas pré-determinadas pelo edital. Desse modo, além de gerar distorções no cumprimento do percentual mínimo exigido, essa lógica fragmentada e restritiva contraria o espírito das ações afirmativas, pois não se trata de encaixar pessoas marginalizadas em vagas periféricas, mas de garantir sua presença plena em todos os espaços.

No entanto, em 2024, houve uma mudança relevante, a distribuição das vagas passou a ocorrer com base na aprovação dos candidatos e não em critérios de linha, o que indica uma tentativa de correção institucional. Ainda assim, o programa não contempla pessoas trans entre os grupos pertencentes às PAAFs, abrangendo apenas candidatos negros, indígenas e pessoas com deficiência, ficando excluídos também os quilombolas e pessoas ciganas.

Já o PPGSDS apresenta um cenário no qual as porcentagens de reserva se mantêm estáticas, 10% para servidores da UPE e 20% para PAAFs, tendo o número de ingressantes pelas ações afirmativas baixo, apenas 12,85% nos últimos três editais. Tal dado revela que a adoção de critérios por linha de pesquisa e o arredondamento das vagas para cima, como destaca os editais, até aparentam um zelo com a política, mas não resolve o que parece ser uma questão mais profunda, a baixa adesão. Além disso, uma particularidade observada no edital é a inclusão da população rural nas PAAFs, juntamente com pessoas negras, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Por fim, o PPGRDF representa uma realidade ainda inicial, a implementação das ações afirmativas só ocorreu com o edital de 2024, após a Instrução Normativa nº 01/2024 da UPE. Sendo assim, ainda não é possível traçar uma linha evolutiva, mas já se percebe que a aplicação foi feita de maneira genérica, sem reorganizar as etapas seletivas nem detalhar os critérios de alocação. Essa adesão formal, mas não substancial, reforça um padrão que se repete, ou seja, acontece a institucionalização da inclusão, mas sem o compromisso estrutural com a sua efetivação.

Discussão

As Políticas de Ação Afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* configuram-se como um desdobramento necessário das iniciativas já consolidadas no âmbito da graduação, respondendo a uma demanda histórica por equidade no acesso e na permanência em níveis mais avançados de formação acadêmica. Venturini e Feres Júnior (2020) destacam que o debate sobre as PAAFs na pós-graduação ganhou força na década de 1990, quando instituições como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP)

reconheceram que a presença de estudantes negros nesse nível de ensino era ainda mais reduzida do que na graduação.

Nesse contexto, embora o ensino superior brasileiro tenha registrado, nas últimas décadas, avanços em termos de inclusão, o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* ainda é marcado por profundas desigualdades estruturais. Sobre a temática, Araújo (2024) argumenta que em todos os níveis, desde a educação básica até a formação superior, pessoas em situação de vulnerabilidade, na maioria das vezes, enfrentam uma formação precária nas escolas públicas e, posteriormente, uma formação deficiente em universidades privadas. Já as pessoas com maior poder aquisitivo, em geral, frequentam escolas privadas de excelência na educação básica e ingressam em universidades públicas igualmente bem estruturadas.

A esse respeito, observa-se que esse cenário somente começou a se modificar de maneira mais consistente com a sanção da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas na graduação, sendo posteriormente fortalecida pela Lei nº 14.723/2023, a qual atualizou o sistema de cotas, incluindo explicitamente os quilombolas entre os beneficiários e estendendo o alcance das PAAFs à pós-graduação (Couto, Cardoso, 2023). Apesar desses avanços, Araújo (2024) ressalta que os programas de mestrado e doutorado, embora permaneçam sendo espaços centrais de formação de pesquisadores e de produção de conhecimento sistematizado, ainda possuem um acesso restrito, marcado por processos altamente seletivos e excludentes.

Nesse cenário, é evidente que no contexto brasileiro, as universidades são instituições que reproduzem padrões homogêneos tanto na composição de seus sujeitos quanto na forma de produzir conhecimento. Como apontado por Bergamaschi e Calazans (2024, p. 4), essas instituições tendem a negligenciar que “saberes e conhecimentos são também produtos culturais e, portanto, situados”, o que revela a persistência de uma lógica que invisibiliza epistemologias diversas. Desse modo, ao desconsiderar a dimensão cultural dos saberes, perde-se a oportunidade de reconhecer e integrar perspectivas que poderiam ampliar e enriquecer a produção acadêmica.

Trazendo a discussão para o campo da saúde, ressalta-se que a produção científica recente tem destacado como o ambiente acadêmico exerce uma influência decisiva na formação ética e política dos futuros profissionais. Estudos de revisão integrativa indicam que, embora existam ações afirmativas voltadas à população negra, por exemplo, ainda é limitado o reconhecimento, nos currículos, de que o racismo estrutura desigualdades e deveria ser compreendido como um Determinante Social da Saúde (Santos *et al.*, 2022; De Amorim, Cardoso, 2023). Esses trabalhos apontam, portanto, que a universidade, ao formar cidadãos e

profissionais, precisa assumir a responsabilidade de promover consciência crítica e empatia, incorporando conteúdos que enfrentem as desigualdades e rompam com a ideia, ainda recorrente, de que a saúde está dissociada das dinâmicas de discriminação e poder que atravessam a sociedade.

Dessa maneira, ao incluir na pesquisa sujeitos que vivenciam diretamente os efeitos das desigualdades sociais, a universidade amplia sua capacidade de produzir conhecimentos realmente comprometidos com o enfrentamento das injustiças que atravessam o campo da saúde. Como afirmam Macedo e Medeiros (2025, p. 11), não é possível “compreender os processos de saúde, adoecimento, cuidado e vulnerabilização sem levar em conta as condições de produção e expressões das diferentes experiências de vida, constituídas por meio de diferenças e desigualdades raciais, de gênero, sexualidade, classe social [...]”, entre outras dimensões. À luz desse entendimento, a ampliação do acesso à pós-graduação *stricto sensu* para grupos historicamente marginalizados trata-se, principalmente, de transformar o próprio modo de pensar e praticar a saúde.

Considerações finais

De uma maneira geral, a análise dos programas de pós-graduação investigados demonstra que, mesmo que o arcabouço normativo voltado às Políticas de Ação Afirmativa tenha avançado, a efetivação dessas políticas permanece marcada por fragilidades. É notório que o simples cumprimento formal de resoluções institucionais não tem sido suficiente para garantir a democratização real do acesso, principalmente quando os editais revelam percentuais inconsistentes de reserva de vagas, ausência de procedimentos claros de heteroidentificação, exclusões injustificadas de grupos vulnerabilizados e modelos de distribuição de vagas que, em vez de ampliar possibilidades, limitam trajetórias acadêmicas.

O estudo demonstra que a institucionalização das PAAFs nos PPGs analisados ocorre, majoritariamente, de forma reativa, como o resultado de imposições normativas, e não como um compromisso político e pedagógico dos programas. Essa postura produz uma distância perceptível entre aquilo que está previsto nos documentos legais e o impacto concreto na composição dos corpos discente e docente. Como consequência, persiste a sub-representação de sujeitos que vivenciam cotidianamente as desigualdades raciais, econômicas e de gênero, reforçando padrões que historicamente estruturam o ensino superior brasileiro.

No campo específico da saúde, os achados reforçam a urgência de que a pós-graduação *stricto sensu* reconheça o racismo e outras formas de opressão como

determinantes estruturais que moldam processos sociais. Nesse sentido, uma produção científica comprometida com a equidade não pode prescindir das perspectivas daqueles que experimentam diretamente esses marcadores sociais. Assim, a presença de grupos marginalizados na pesquisa, além de enriquecer epistemologicamente a área, reposiciona o próprio projeto formativo da pós-graduação. Diante disso, conclui-se que o avanço das PAAFs na pós-graduação *stricto sensu* em saúde exige um maior compromisso com a transparência, regularidade, clareza procedimental e, sobretudo, com a ampliação concreta da participação de sujeitos historicamente vulnerabilizados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Ação Afirmativa na pós-graduação brasileira: tensionando o debate. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.18, e522486, p. 1-21, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271995224>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; CALAZANS, Marcia Esteves de. Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], Vol. 32, No. 14, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8219>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. LEI Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de novembro de 2023.

CAMPOS, José. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S003471672004000500019>. Acesso em: 09 fev. 2025.

COUTO, Lucas Manoel da Silva; CARDOSO, Fernando da Silva. Implementação da Lei de Cotas na Educação Superior do Brasil: estado da arte sobre políticas afirmativas. **Revista Científica Interdisciplinar Múltiplos Acessos**, v. 8, p. 89-114, 2023.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE AMORIM, J. D.; CARDOSO, Fernando da Silva. Acesso e permanência de alunos(as) cotistas em programas de pós-graduação stricto sensu: estado da arte das pesquisas no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 2019–2037, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-049. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1129>. Acesso em: 5 dez. 2025.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, Aracajú, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível: 12. Kripka, Scheller, Bonotto 2015 - Pesquisa documental na pesquisa qualitativa, conceitos e - Studocu. Acesso em: 05 mar. 2025.

MACEDO, Renata Mourão. MEDEIROS, Thamires Monteiro de. Marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e saúde coletiva: diálogos necessários para o ensino em saúde. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, V. 49, N. 144, e9507, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2358-289820251449507P>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NUNES, Ginete; NASCIMENTO, Maria; ALENCAR, Maria. Pesquisa Científica: Conceitos Básicos. **Revista de Psicologia**, Juazeiro, v. 10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v10i1.390>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SANTOS, Gabriel Soares Ruas dos *et al.* Política Pública, Saúde e Racismo: Revisão integrativa da literatura. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v.3, n.e14537, p.1-15, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/saudecoletiva/article/view/14537>. Acesso em: 28 nov. 2025.

VENTURINI, Ana Carolina; FERES, João Júnior. Política De Ação Afirmativa na Pós-Graduação: O Caso Das Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147491>. Acesso em: 21 jul. 2025.

A QUESTÃO DAS DISCRIMINAÇÕES E DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA FRANÇA

ISSN 2525-5533

The question of discrimination and affirmative policies in France

Jacques Gleyse
Professor emérito (Ph D, Ph D)
Universidade de Montpellier (França)
Contato: jacques.gleyse@umontpellier.fr
<https://orcid.org/0000-0002-8459-5958>

Sou professor emérito da Universidade de Montpellier, França. Há mais de 25 anos, meu trabalho se concentra na discriminação na educação, especialmente no que chamamos de programas ocultos de educação, com ênfase nos programas ocultos de educação sobre questões de gênero. Trabalhei, nomeadamente, sobre as desigualdades conscientes ou inconscientes entre meninas e meninos, mulheres e homens na educação, tanto ao nível da educação infantil como da educação primária, secundária e universitária.

Trabalhei, é claro, com a questão das políticas afirmativas na França, que não são da mesma natureza que as do Brasil. Na França, a questão da discriminação, especialmente contra pessoas de pele negra, está pouco presente no ensino, e a situação das meninas e mulheres negras é semelhante à das mulheres e meninas de pele branca em termos de discriminação e tratamento nos diferentes níveis de ensino.

A escola francesa, que se considera laica, proíbe qualquer sinal religioso para os alunos e, a fortiori, para o corpo docente. Esta lei de 2004, que complementou a lei de 1905 relativa à separação entre a Igreja e o Estado, aplica-se aos alunos do ensino básico e secundário, mas não aos alunos do ensino superior. Os símbolos religiosos são permitidos para os alunos, mas nunca para os funcionários públicos.

Na França, são principalmente as populações de língua árabe, de origem magrebina e frequentemente de religião muçulmana, que são discriminadas tanto na sociedade como no ensino. Existe, por exemplo, uma lei que proíbe o uso do véu islâmico na escola até ao nível do bacharelato.

Tal cenário evidencia como as políticas de laicidade e neutralidade do espaço escolar francês impactam diretamente determinados grupos, especialmente aqueles identificados por

características culturais e religiosas visíveis, provocando debates sobre inclusão e igualdade de oportunidades. Embora meu foco de pesquisa não tenha sido especificamente essa dimensão, ela se entrelaça com o tema dos preconceitos e estereótipos presentes na escola francesa, pois os mecanismos de discriminação podem se manifestar tanto em relação à origem étnica e religiosa quanto aos papéis de gênero. Assim, ao refletirmos sobre estereótipos de gênero, é fundamental considerar que outros marcadores sociais, como etnia e religião, também influenciam as experiências dos alunos e podem contribuir para barreiras adicionais à participação e ao sucesso escolar. Dessa forma, compreender o impacto das normas e das políticas sobre diferentes grupos é essencial para promover ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos, onde tanto questões de gênero quanto de identidade cultural sejam abordadas com sensibilidade e respeito.

Muito rapidamente, meus trabalhos não abordaram essa questão, mas sim a dos preconceitos e estereótipos de gênero na escola francesa. Na universidade francesa e, particularmente, na minha universidade, existem programas de ensino superior que visam valorizar o lugar das mulheres no campo da ciência. Por exemplo, há um mês inteiro (geralmente março) intitulado “dar asas à ciência” (em francês, « elle » ela e « ailes »asa se pronunciam da mesma forma). Trata-se de um mês dedicado a apresentar às alunas as possibilidades de carreira para elas nas áreas científicas. É também uma oportunidade para divulgar todas as pesquisadoras da universidade nas áreas em que as mulheres são menos numerosas: física, matemática, química, ciências do esporte. Mas também é importante manter e promover sua implantação e suas carreiras nas áreas em que são mais numerosas, como neurociências, saúde, direito, etc.

Em todo caso, é preciso saber que os preconceitos e estereótipos de gênero ainda estão muito presentes nas sociedades em geral e que esses preconceitos levam ao fechamento de portas em certas áreas, tanto para mulheres quanto para homens. As carreiras em que se trata de “cuidar dos outros” são amplamente ocupadas por mulheres (especialmente saúde, educação, etc.), confirmando estereótipos poderosos e quase universais e, inversamente, os homens se voltam para o “fazer”. As mulheres para o “saber estar”, os homens para o “saber fazer”. Numerosas pesquisas em vários países, nomeadamente as de Williams e Bennett na revista *Sex Role* (1975), demonstraram esses preconceitos e estereótipos. Pesquisas que eu dirigi mostram que esses preconceitos são persistentes tanto na educação como na sociedade e na educação em todos os níveis.

Lembro que existem ferramentas para medir nosso nível de masculinidade, feminilidade, androginia ou neutralidade em relação aos estereótipos de gênero (embora isso

seja discutível do ponto de vista metodológico) . Trata-se do BSRI (Bem Sex Role Inventory), que também existe em versão para crianças (CSRI, Children Sex Role Inventory). Mesmo que essa ferramenta não seja perfeita, ela promove um melhor conhecimento de nossos preconceitos e estereótipos e pode ajudar a nos proteger deles.

Todas as pesquisas que tive a honra e o prazer de conduzir com meus alunos e alunas tiveram como objetivo mostrar a presença ou ausência de estereótipos e preconceitos de gênero nas escolas, desde a pré-escola. Em todos os casos, tratava-se tanto de identificar esses preconceitos e estereótipos, na maioria das vezes inconscientes por parte dos professores, quanto de tentar experiências para transformá-los. Citarei alguns exemplos rápidos.

O léxico utilizado pelos professores nas turmas do pré-primário (em francês « Maternelles ») modifica o comportamento dos alunos e a valorização diferenciada das meninas e dos meninos. Por exemplo, se o professor do pré-primário pedir aos alunos que arrumem “rapidamente” ou “depressa” os objetos lúdicos, serão sempre os meninos que dominarão. Se for pedido que arrumem “de forma organizada” ou “corretamente” esses mesmos objetos, serão as meninas que se tornarão dominantes no espaço da sala de aula. Portanto, de acordo com o léxico utilizado pelo professor, será favorecido um ou outro sexo.

O mesmo se aplica aos tipos de leitura, por exemplo. As meninas, em geral, na mesma faixa etária, são melhores leitoras do que os meninos (quando se analisa a fluência na leitura ou a compreensão do texto), mas tudo depende do tipo de leitura que se dá aos alunos. Se se der mais leituras de aventura, mecânica, etc., os meninos podem ter resultados equivalentes aos das meninas. Por outro lado, se forem dadas leituras do tipo “romântico”, serão as meninas que terão a melhor fluência na leitura.

A constituição dos grupos nas turmas também tem efeitos importantes sobre os estereótipos e preconceitos de gênero. Assim, se deixarmos que se formem grupos de afinidade nas turmas do ensino fundamental, em geral as meninas se juntarão com as meninas e os meninos com os meninos. Se lhes for pedido que criem um “conto” para crianças, os contos serão muito estereotipados nos grupos unissexos. Por outro lado, se os grupos forem mistos, os contos propostos serão muito menos estereotipados e os heróis serão também heroínas.

No domínio da Educação Física, também é possível mudar os estereótipos de gênero e os preconceitos, nomeadamente propondo práticas marcadas tanto por estereótipos femininos como masculinos para ambos os sexos. Por exemplo, na França, praticar rúgbi tanto para meninas como para meninos e dança tanto para meninas como para meninos modifica os preconceitos dos alunos em relação às práticas.

Em todos os níveis de ensino, desde a década de 1990, pesquisadoras na França destacaram, no que diz respeito às intervenções dos alunos, o domínio do espaço escolar, que elas chamaram de lei dos dois terços e um terço. Na sala de aula e em turmas paritárias e mistas, dois terços das interações verbais são feitas com os meninos e apenas um terço com as meninas. Além disso, os tipos de interações em certas disciplinas, como física ou matemática, não serão os mesmos com as meninas e com os meninos. As meninas serão mais solicitadas para a memorização e os meninos para a resolução de problemas complexos. Será dado mais tempo para os meninos responderem do que para as meninas e até mesmo a proxêmica, ou seja, a proximidade corporal, será diferente no caso dos meninos (mais próximos) do que das meninas, independentemente do sexo do professor, embora na França os professores homens sejam mais numerosos do que as mulheres em matemática, física e educação física. Por outro lado, as mulheres são mais numerosas nas ciências humanas e nas letras.

Eu poderia citar dezenas de outros exemplos ou mostrar como esses preconceitos de gênero são aplicados inconscientemente por professores em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas. Poderíamos até falar das práticas aplicadas aos bebês logo após o nascimento, bem descritas por Gianni Elena Bellotti, que mostram, desde a identificação do sexo do bebê, a aplicação de fortes estereótipos e preconceitos de gênero, inclusive por parte dos profissionais de saúde.

Agradeço a sua atenção.

Jacques Gleyse

REFERÊNCIAS

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155–162.

Boldizar, J. P. Assessing sex typing and androgyny in children: The Children's Sex Role Inventory. *Developmental Psychology*, Washington, v. 27, n. 3, p. 505-515, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.505>. Acesso em: 22 maio 2026.

Williams, J.; Bennett, S. M. The sex role through the adjective check list. *Sex Role*, 1975.

Seção Resumos

**EBÓ - DESAFIOS E
EXPERIÊNCIAS DA
POPULAÇÃO NEGRA,
INDÍGENA, QUILOMBOLA E
DAS ÁGUAS NOS ESPAÇOS
FORMATIVOS**

**ENTRE SABERES ANCESTRAIS E CIENTÍFICOS:
UM DIÁLOGO SOBRE INTOXICAÇÃO POR
PLANTAS EM ESPAÇO FORMATIVO**

Autoras:

Alaina Vieira Dórea

Miriam Jesus Cruz

Ana Paula Santos de Jesus

Patrícia Veiga Nascimento

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido em julho de 2025. Este estudo é proveniente da elaboração e apresentação de um seminário temático, promovendo um intercâmbio de saberes. Busca relatar a experiência de um espaço formativo que integrou saberes ancestrais e científicos no diálogo sobre intoxicação por plantas no atendimento de emergência, com ênfase para as teorias de Enfermagem. A ação foi dividida em quatro momentos com uma exposição dialogada com apoio de slides multimídia, seguida por uma dinâmica interativa com o jogo “Kahoot”, a distribuição de um material educativo impresso e uma discussão orientada e esclarecimento de dúvidas. Para além, dentro do conteúdo programático aplicou-se o Processo de Enfermagem com intuito de fomentar uma prática baseada em evidência e reforçar a cientificidade da profissão, demonstrando a indissociabilidade entre teoria e prática. A ação propiciou a identificação das principais plantas tóxicas e o manejo frente a intoxicações agudas e crônicas. A Teoria de Florence Nightingale reforçou a importância do reconhecimento desta flora, a Teoria de Wanda Horta reverberou a necessidade do olhar integralizado para a comunidade e a Teoria de Dorothea Orem, promoveu a independência do paciente. Esse conhecimento contribuiu para qualificar a atuação em atendimentos de emergência, garantindo intervenções mais seguras e eficazes. Entende-se que o uso das plantas medicinais atravessa gerações e se expressa culturalmente por saberes ancestrais, que ressignificam o conceito de saúde e valorizam o equilíbrio espiritual, social e ecológico. O reconhecimento e a valorização desses conhecimentos são importantes para a prática da enfermeira em situações de emergência ao favorecer a ampliação de recursos terapêuticos e abordagens seguras, fortalecendo sua atuação e compreensão sobre cuidados integrativos e humanizados. A intoxicação por plantas representa um desafio de saúde pública e está associada à ideia de naturalidade e segurança, revelando tensões entre os saberes populares transmitidos oralmente e os conhecimentos científicos da toxicologia. Para tanto, recomenda-se a ampliação dessas práticas formativas, fortalecendo a integração entre saberes ancestrais e científicos no ensino da saúde e qualificando a atuação da enfermagem em urgências e emergências.

PALAVRAS-CHAVE: enfermagem; plantas medicinais; educação.

O RACISMO ESTRUTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ENFERMAGEM BRASILEIRA: REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Autores:

Beatriz Davini Sales Rebouças

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Resumo: A política de cotas para negros em universidades públicas do Brasil é regulada pela Lei nº 12.711/2012, porém apenas em 2023, diante da Lei nº 14.723, que esses candidatos passaram a concorrer as vagas reservadas pelo programa de cotas, em meio a autoafirmação. No entanto, ainda se observa o ambiente universitário ocupado predominantemente por pessoas brancas, expandindo para o mercado da enfermagem. Interpretar, em meio a literatura, o racismo estrutural e suas implicações na enfermagem brasileira. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura realizada nas bases de dados LILACS, BDENF e MEDLINE. A busca foi feita em setembro de 2025 pela autora, em que foram utilizados os Descritores em Saúde (DeCS) “racismo” e “enfermagem”, além do operador booleano AND. Após a busca, foram selecionados artigos em inglês, português e espanhol, sem restrição no ano de publicação. Os artigos que não se encaixam no objetivo geral da pesquisa foram excluídos. Diante da leitura minuciosa realizada pela autora, a bibliografia foi analisada, gerando os posteriores resultados do estudo. As bases fundadoras da profissão no país foram estabelecidas em conformidade com a incorporação de discursos conservadores, contribuidores para a manutenção de desigualdades persistentes no país, que se traduzem como violências, entre elas o racismo. Os presentes artigos abordam a importância de investir na formação decolonial antirracista dos futuros profissionais de enfermagem. Em meio ao racismo estrutural enfrentado na área da saúde, destacando a enfermagem, as análises étnico-raciais buscam a promoção da equidade e o desenvolvimento de ações intersetoriais para a manutenção e ampliação das políticas educacionais e sociais. Desse modo, tais ações são fundamentais para corrigir assimetrias sociais na formação acadêmica. Portanto, observa-se que mesmo diante da legislação vigente que respalda as ações afirmativas e a política de cotas raciais no Brasil, a enfermagem ainda implica um ambiente universitário e profissional “embranquecido” e que segue o racismo estrutural pautado historicamente em uma profissão elitista. Com isso, a fim de tentar mudar tal realidade, a literatura traz que ações de promoção da equidade devem ser cotidianas no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: racismo; cotas; enfermagem.

INGRESSO E PERMANÊNCIA DE UMA ESTUDANTE QUILOMBOLA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE COTAS

ISSN 2525-5533**Autora:**

Laisa Silva Santos

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência acerca da trajetória acadêmica de uma estudante quilombola no ensino superior, desde o ingresso na graduação até a atual formação em nível de pós-graduação. O objetivo é descrever os processos de ingresso e permanência viabilizados pelo sistema de cotas, destacando os principais desafios, conquistas e implicações para o fortalecimento das políticas afirmativas, com ênfase na pós-graduação. **Descrição da experiência:** A trajetória acadêmica desenvolveu-se a partir do ingresso na graduação por meio do sistema de cotas, estendendo-se até a atual formação em nível de pós-graduação. O percurso foi marcado por desafios relacionados a dificuldades socioeconômicas, como a insuficiência de recursos para moradia, alimentação e transporte, burocracia no acesso a auxílios estudantis e à persistência do racismo institucional, expresso tanto em práticas discriminatórias quanto na invisibilização das pautas quilombolas. No campo acadêmico, destacam-se a defasagem educacional prévia, a adaptação à linguagem científica e a baixa representatividade de docentes quilombolas, fatores que reforçam sentimentos de isolamento e solidão. Além disso, a ausência de políticas específicas para a permanência na pós-graduação e a pouca valorização dos saberes tradicionais em currículos ainda eurocentrados revelam a necessidade de fortalecer estratégias institucionais de acolhimento. Nesse sentido, a experiência evidencia que as ações afirmativas precisam ir além do acesso, garantindo permanência e valorização da diversidade epistêmica. No entanto, o envolvimento em grupos de pesquisa, atividades de extensão e redes de apoio contribuiu para a permanência, a consolidação da identidade quilombola e a continuidade da formação. **Resultados:** O relato evidencia que barreiras socioeconômicas, institucionais e acadêmicas impactaram de forma negativa a trajetória de estudantes quilombolas no ensino superior. Entretanto, a participação em grupos de pesquisa, atividades de extensão e redes de apoio mostrou-se decisivo para a superação desses desafios, favorecendo a permanência e o desfecho acadêmico. A presença quilombola na universidade contribui para ampliar a representatividade e inspira outros jovens da comunidade a almejarem a formação superior, viabilizado pelas políticas de cotas. Os resultados apontam, ainda, para a necessidade de políticas institucionais de permanência mais consistentes, especialmente na pós-graduação, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a equidade e a valorização da diversidade epistêmica nos espaços acadêmicos. **Aprendizados e análise crítica:** Observa-se que a política de cotas representa mecanismo essencial para inclusão, mas sua eficácia plena depende da existência de políticas institucionais de permanência. Persistem desafios estruturais, como limitações financeiras e discriminação racial. Em contrapartida, a experiência reforça a relevância de coletivos acadêmicos e ações de apoio estudantil como estratégias de fortalecimento e resistência. **Conclusão/recomendações:** A experiência apresentada reforça a



importância das políticas afirmativas para além do ingresso, abrangendo a permanência e o êxito acadêmico. Recomenda-se a consolidação e ampliação das cotas na pós-graduação, bem como o fortalecimento de políticas de permanência, como bolsas e ações de acolhimento, a fim de promover equidade e justiça social no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: quilombolas; ações afirmativas; pós-graduação.

TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE QUILOMBOLA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E DIÁLOGOS ENTRE SABERES**Autor:**

Messias de Lima Santos Junior

Resumo: Em 2024, após concluir o curso técnico em Eletromecânica no Instituto Federal da Bahia – Campus Santo Amaro, ingressei na universidade carregado de sonhos, utopias e expectativas sobre o futuro. A chegada à graduação representava não apenas um avanço individual, mas também uma conquista coletiva da minha comunidade. Contudo, logo percebi que o espaço acadêmico, ainda atravessado por estruturas coloniais e racistas, se apresentava como um território estrangeiro para mim, estudante quilombola, negro e gay. Minha trajetória, embora marcada por aprendizados e conquistas, também é permeada por desafios cotidianos que evidenciam as barreiras de acesso, permanência e reconhecimento da diversidade no ensino superior. Entre as experiências vividas, destaco três episódios emblemáticos: o primeiro, quando afirmaram que eu não tinha “cara de quilombola”; o segundo, quando duvidaram da minha capacidade de escrita; e o terceiro, quando disseram que eu não possuía o “perfil” adequado para participar de um projeto acadêmico. Tais situações, ainda que muitas vezes apresentadas como comentários banais ou desprezíveis, carregam em si as marcas do racismo institucional e das violências simbólicas que se manifestam na universidade. Esses episódios revelam o quanto corpos como o meu ainda são questionados e colocados à margem, como se não pertencessem legitimamente a esses espaços. Apesar disso, aprendi a ressignificar tais experiências. Compreendi que a vergonha, o constrangimento e a dúvida não me pertencem; são, na verdade, reflexos de uma estrutura universitária que não espera encontrar um estudante quilombola ocupando esse lugar. Essa consciência me fortaleceu e transformou episódios de exclusão em práticas de resistência, reafirmando minha legitimidade como sujeito produtor de conhecimento. Ao trazer para dentro da universidade a força da ancestralidade quilombola, venho construindo diálogos entre o saber científico e os saberes tradicionais, ampliando horizontes de compreensão sobre saúde, educação e sociedade. Minha experiência demonstra que ocupar a universidade é, para estudantes quilombolas, um ato político e de transformação social. A presença desses corpos tensiona lógicas eurocêntricas e coloniais ainda vigentes e aponta para a urgência de uma formação intercultural e antirracista. Defendo que a universidade avance na implementação de políticas de permanência, fortaleça espaços de escuta e reconheça a diversidade epistêmica como princípio formativo. Minha trajetória reafirma que resistir e permanecer significam existir e transformar a academia em território também nosso.

PALAVRAS-CHAVE: quilombola; trajetória acadêmica; racismo institucional; saberes tradicionais.

**SEM SINGULARIDADE EPISTÊMICA: POR UMA
EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA DIVERSA E
MULTICULTURAL**

Autores:

Verônica Moitinho Sena

Paulo Gilvane Lopes Pena

Resumo: As universidades, enquanto instituições de produção e legitimação do conhecimento, historicamente se constituíram como espaços de reprodução de epistemologias eurocêntricas, marginalizando saberes oriundos de povos indígenas, afrodescendentes e demais comunidades tradicionais. Essa dinâmica de exclusão, é compreendida como morte dos saberes, um epistemicídio que reforça as desigualdades sociais, raciais e de gênero na sociedade. Apontar que a educação com diversidade epistêmica é um princípio fundamental de uma universidade democrática, inclusiva e antirracista. A partir do levantamento e da análise de diferentes estudos publicados nos últimos cinco anos, destacam-se as contribuições de Albernaz e Carvalho (2022), Kalenguessa (2022), Silva, Garcez e Silva (2022), Ferreira e Battestin (2021), Faria (2022) e Sousa (2025). Este trabalho busca refletir sobre a necessidade de valorização de epistemologias diversas como estratégia de transformação da universidade contemporânea. Os bastidores acadêmicos escancaram a suposta neutralidade que sustenta a exclusão de saberes tradicionais. O epistemicídio, entendido como a morte e invisibilização de epistemologias subalternizadas, é um mecanismo estruturante da formação. Sem a defesa de estratégias de promoção da diversidade epistêmica como forma de justiça cognitiva, apenas negrita-se a hegemonia eurocêntrica no ensino e na prática profissional. A diversidade epistêmica não deve ser reduzida a uma colagem multicultural harmoniosa que não reconhece os antagonismos de classe, raça e gênero que atravessam a produção de conhecimento, por isso, reforça-se a necessidade de reconhecer e integrar saberes oriundos da diversidade cultural. A educação intercultural vai além do etnocentrismo, pois promove o diálogo entre diferentes epistemologias e isso é uma prática pedagógica transformadora que pode ser exemplificada pelas práticas de extensão. quando essas práticas são concebidas em diálogo com as comunidades, tornam-se ferramentas fundamentais para uma mediação emancipadora, capaz de articular teoria e prática, universidade e sociedade, em uma relação de coprodução de saberes. A valorização da diversidade epistêmica não é apenas um princípio ético, deve ser um dos pilares da inclusão educacional e condicionante para o avanço científico e pedagógico. Ao reconhecer identidades, culturas e experiências diversas, a universidade fortalece sua função social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A universidade possui responsabilidade na transformação das bases epistemológicas que estruturam o espaço acadêmico e este contexto se configura de forma mais profunda do que um complexo desafio de inclusão de sujeitos historicamente excluídos que pode ter o escutar, refletir e intercambiar experiências como caminho para a construção de uma universidade pluriversal, democrática e antirracista. Uma instituição que legitima epistemologias diversas, possui um corpo docente e discente diversos (indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e outros) e colabora com os movimentos de lutas sociais, é uma



universidade que se posiciona no enfrentamento ao racismo, ao sexismo e a colonialidade do saber, criando condições para uma universidade que não apenas reconheça, mas também acolha, valorize e co-crie saberes plurais como parte integrante da produção de conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade epistêmica; pluralidade; universidade antirracista; epistemicídio.

**TORNAR-SE MÉDICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE RACISMO E MANUTENÇÃO DA
BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO MÉDICA**

Autores:

Yuri Silva Ferreira de Souza

Leandro Augusto Pires Gonçalves

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido em julho de 2025. Este estudo é proveniente da elaboração e apresentação de um seminário temático, promovendo um intercâmbio de saberes. Objetiva-se relatar a experiência de um espaço formativo que integrou saberes ancestrais e científicos no diálogo sobre intoxicação por plantas no atendimento de emergência, com ênfase para as teorias de Enfermagem. A ação foi dividida em quatro momentos com uma exposição dialogada com apoio de slides multimídia, seguida por uma dinâmica interativa com o jogo “Kahoot”, a distribuição de um material educativo impresso e uma discussão orientada e esclarecimento de dúvidas. Para além, dentro do conteúdo programático aplicou-se o Processo de Enfermagem com intuito de fomentar uma prática baseada em evidência e reforçar a cientificidade da profissão, demonstrando a indissociabilidade entre teoria e prática. A ação propiciou a identificação das principais plantas tóxicas e o manejo frente a intoxicações agudas e crônicas. A Teoria de Florence Nightingale reforçou a importância do reconhecimento desta flora, a Teoria de Wanda Horta reverberou a necessidade do olhar integralizado para a comunidade e a Teoria de Dorothea Orem, promoveu a independência do paciente. Esse conhecimento contribuiu para qualificar a atuação em atendimentos de emergência, garantindo intervenções mais seguras e eficazes. Entende-se que o uso das plantas medicinais atravessa gerações e se expressa culturalmente por saberes ancestrais, que ressignificam o conceito de saúde e valorizam o equilíbrio espiritual, social e ecológico. O reconhecimento e a valorização desses conhecimentos são importantes para a prática da enfermeira em situações de emergência ao favorecer a ampliação de recursos terapêuticos e abordagens seguras, fortalecendo sua atuação e compreensão sobre cuidados integrativos e humanizados. A intoxicação por plantas representa um desafio de saúde pública e está associada à ideia de naturalidade e segurança, revelando tensões entre os saberes populares transmitidos oralmente e os conhecimentos científicos da toxicologia. Para tanto, recomenda-se a ampliação dessas práticas formativas, fortalecendo a integração entre saberes ancestrais e científicos no ensino da saúde e qualificando a atuação da enfermagem em urgências e emergências.

PALAVRAS-CHAVE: educação médica; ações afirmativas; saúde da população negra; racismo; território sociocultural.

**SAÚDE, INTERCULTURALIDADE E RESISTÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDANTES INDÍGENAS
UNIVERSITÁRIOS E SEUS ITINERÁRIOS
TERAPÊUTICOS**

Autores:

Rânder Jorge Alcântara

Maria Da Conceição Costa Rivemales

Thereza Christina Bahia

Resumo: O legado colonial brasileiro impõe violências aos povos indígenas, com desvalorização de saberes, racismo institucional e poucas políticas públicas sensíveis à diversidade. No ensino superior, estudantes indígenas enfrentam barreiras como falta de saúde diferenciada, pressão acadêmica e isolamento. Este trabalho tem por objetivo analisar itinerários terapêuticos de estudantes indígenas na UFRB, identificar desafios e avaliar estratégias de resistência e interculturalidade. Pesquisa qualitativa exploratória baseada em histórias de vida e narrativas de oito estudantes indígenas, selecionados segundo diversidade étnica e experiência no ensino superior. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, o material foi tratado pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo para agrupar ideias centrais e construir discursos-síntese representativos das vivências do grupo. O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB. Os resultados indicaram barreiras estruturais ao acesso à saúde vivenciadas por estudantes indígenas, como ausência de serviços diferenciados da SESAI em áreas urbanas e o despreparo de profissionais para suas especificidades culturais. A saúde mental foi afetada pela pressão acadêmica, isolamento e afastamento das comunidades. Como formas de resistência, relataram práticas tradicionais e mobilização em redes de apoio entre pares. A interculturalidade destacou-se como eixo para integrar saberes tradicionais e acadêmicos e promover ambientes universitários inclusivos e sensíveis à diversidade. O estudo evidencia a urgência de políticas públicas focadas na atenção à saúde diferenciada. Além do mais, a Universidade deve reconhecer e valorizar saberes indígenas, integrando práticas tradicionais às rotinas acadêmicas e assistenciais. Assim, a permanência estudantil depende da oferta de serviços culturalmente sensíveis, de apoio psicossocial e de políticas que promovam efetivamente a interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: itinerário terapêutico; indígenas; acesso aos serviços de saúde; estudantes.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E
POTÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO****Autoras:**

Venícia Conceição Souza

Maria da Conceição Costa Rivemales

Resumo: Participo do Programa de Pós-Graduação em Saúde da População Negra e Indígena como discente, em uma universidade pública brasileira. Esse programa é fruto direto das políticas de ações afirmativas, implementadas como medidas de democratização do acesso à educação e ao emprego, ampliando as possibilidades de ingresso de pessoas negras, indígenas e quilombolas no ensino superior. Minha trajetória até aqui reflete o encontro entre os territórios de origem e os territórios acadêmicos. O ingresso no mestrado foi marcado por sentimentos inéditos, resultantes da ocupação de um espaço historicamente negado às populações marginalizadas. Ao mesmo tempo, emergiram as barreiras estruturais que se manifestam desde o processo seletivo. Entre elas, destaco a dificuldade de permanência em um espaço historicamente eurocêntrico e a adaptação às exigências acadêmicas. A permanência na universidade revela-se desafiadora, pois a instituição é organizada segundo lógicas eurocêtricas que frequentemente nos distanciam dos territórios geográficos e existenciais de onde viemos. Como estudante indígena, oriunda de uma comunidade com cultura e tradições herdadas dos antepassados, carrego comigo saberes e práticas ancestrais. Entretanto, o afastamento das raízes culturais e das referências tradicionais fragiliza nossa presença. Nesse contexto, a rede de apoio formada por colegas quilombolas e indígenas torna-se fundamental, pois cria espaços de partilha, solidariedade e cuidado coletivo, essenciais para a resistência e a permanência na pós-graduação. Um aspecto marcante é a conquista de um programa de pós-graduação voltado especificamente para populações negras, indígenas e quilombolas. Esse espaço dialoga com nossos saberes e territórios, permitindo desenvolver pesquisas junto às nossas comunidades. Assim, ao elaborar minha pesquisa, busquei integrar os saberes e práticas de mulheres indígenas herdadas da ancestralidade aos conhecimentos acadêmicos em saúde. Esse movimento abriu caminho para afirmar a legitimidade dos saberes tradicionais, reconhecendo nossa existência e nossos modos de conhecer. O Afirmar se apresenta como um espaço de diálogo e troca de conhecimentos mútuos. Ao compartilhar vivências com estudantes de diferentes origens — negros, quilombolas e indígenas — tornou-se evidente que, embora nossas trajetórias sejam distintas, os desafios se entrelaçam. Contudo, também nos une a resistência e criação de estratégias coletivas que ressignificam a universidade. Compreendo que a formação antirracista e intercultural nos programas de pós-graduação do país não é um ideal distante, mas uma prática em construção. Essa formação exige da universidade não apenas a abertura de vagas, mas também a revisão dos currículos, metodologias e relações pedagógicas, de modo a valorizar a diversidade epistêmica. Significa reconhecer os saberes ancestrais como parte legítima do conhecimento científico e construir pontes entre mundos que, embora diferentes,



podem se complementar. Reafirmando que a experiência vivida é, ao mesmo tempo, um desafio e uma potência. Desafio, porque enfrentar o racismo e a exclusão cotidiana é doloroso. Potência, porque ocupar esse espaço significa honrar a memória dos que vieram antes e abriram caminhos para que outros possam chegar. A universidade, especialmente o Programa de Pós-Graduação em Saúde da População Negra e Indígena, nos convida a fortalecer essa caminhada, promovendo escuta, reflexão e valorização das diferenças, na certeza de que apenas uma universidade plural pode ser verdadeiramente transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior; ações afirmativas; interculturalidade.

“EU NÃO VOU DELIMITAR O PROJETO, PORQUE EU JÁ VIM COM O PROJETO”: INDÍGENAS PESQUISADORES E A PÓS-GRADUAÇÃO**Autores:**

Lucas Rodrigo Batista Leite

Maria Luiza Garnelo Pereira

Resumo: Se por um lado as políticas de ação afirmativa (PAA) têm possibilitado o acesso de negros e indígenas nas instituições de ensino (sobretudo, nos cursos de graduação), por outro, a permanência nesses espaços ainda figura como um grande dilema; não apenas em sentido financeiro, mas também em termos pedagógicos e de apoio institucional. É objetivo deste trabalho apresentar as nuances que atravessam a construção/proposição de projetos de pesquisa na pós-graduação, por estudantes indígenas. Trata-se de recorte de pesquisa exploratória mais ampla sobre contexto de vida de indígenas com atuação em espaços institucionais e não institucionais e suas formas de ativismo no âmbito da saúde. Da pesquisa, foram analisadas, nesse recorte, entrevistas semi estruturadas com estudantes indígenas falantes de língua portuguesa, maiores de 18 anos e vinculados em cursos de pós-graduação (na área de ciências agrárias e em saúde pública). A definição de objetos e projetos de pesquisa, por parte de estudantes indígenas, advém do chão da aldeia, das comunidades. Por isso mesmo, a “delimitação” ou “revisão” de projeto, na academia, comparece como questão problemática para o estudante indígena. Como aponta uma das entrevistas, “nós, indígenas, nós somos os próprios objetos, (...), somos parte da árvore, (...) somos parte daquele território”. Trata-se de um lugar de disputa, como aponta outra entrevista: “todo mundo fez mais de uma seleção de doutorado, (...) de mestrado, porque nunca foram aprovadas as propostas”; os indígenas são chamados “para abrir caminhos”, mas não “para pensar”, para “tomar decisão”; “tipo, uma pessoa indígena, letrada nos métodos quali quanti, sabe fazer método, sabe fazer pesquisa, mas [só é chamada para abrir] picado, os pesquisadores depois chegam, as pessoas que vão pensar isso chegam depois, eu não sou considerada nesse processo”. Os dados preliminares da pesquisa, assim como a experiência inédita de oferta de turma de Mestrado em Saúde Coletiva, exclusivamente para indígenas da tríplice fronteira brasileira, no Amazonas, tem apontado para a necessidade de repensar os modos de fazer pesquisa, quando entram em cena estudantes pluriculturais, cujas demandas e desejos quase nunca se enquadram nas formas acadêmicas hegemônicas. As pautas de pesquisa estão sempre relacionadas às demandas e necessidades cotidianas dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: ação afirmativa; pós-graduação; povos indígenas; produção de conhecimento.

TRAJETÓRIAS DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA E NO INTERCÂMBIO EM PORTUGAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Autoras:

Geicile Santos Barreto da Paixão

Denize de Almeida Ribeiro

Resumo: O objeto da experiência é a vivência acadêmica e cultural de uma estudante negra em intercâmbio, articulada com a visita a uma comunidade de terreiro em Lisboa, fortalecendo diálogos entre ancestralidade, ciência e saúde. O objetivo é relatar os desafios e estratégias de permanência de uma mulher negra em formação acadêmica no Brasil e em Portugal, articulando vivências universitárias com saberes ancestrais, em especial o diálogo com uma comunidade de terreiro em Lisboa e o uso de plantas medicinais em sua rotina. A experiência relaciona a formação de uma estudante negra em universidade pública brasileira com o intercâmbio acadêmico realizado na Universidade do Porto, Portugal, entre outubro de 2024 e julho de 2025. Além das vivências no espaço institucional, houve uma visita a uma comunidade de terreiro em Lisboa, onde o líder religioso compartilhou práticas de cuidado ligadas à umbanda, ao uso de ervas medicinais cultivadas no próprio espaço e à resistência cultural da diáspora africana. Essa vivência promoveu a interlocução entre saberes científicos e tradicionais, evidenciando a ancestralidade como fundamento para práticas de cuidado e ampliando a compreensão sobre a diversidade epistêmica. A vivência revelou limites impostos pelo racismo institucional, tanto em universidades brasileiras quanto portuguesas, bem como os desafios de permanência de estudantes negros. Também evidenciou a relevância dos saberes tradicionais, como o cultivo e uso de ervas medicinais no terreiro e outras práticas que dialogam com a saúde acadêmica e coletiva. O intercâmbio possibilitou ampliar perspectivas sobre a importância da ancestralidade na resistência e na construção de trajetórias formativas, reafirmando a centralidade das culturas e tradições negras nos espaços acadêmicos e a necessidade de integrar ciência e ancestralidade na produção de conhecimento. O percurso permitiu refletir criticamente sobre a permanência de desigualdades raciais nas universidades do Brasil e de Portugal, bem como a invisibilidade de saberes tradicionais nesses contextos. Ao mesmo tempo, a aproximação com a comunidade de terreiro em Lisboa demonstrou que a valorização da ancestralidade fortalece uma formação intercultural e antirracista. A vivência mostrou que ocupar espaços acadêmicos é também ressignificá-los, atribuindo novos sentidos às práticas formativas e questionando hierarquias de saber. Assim, o diálogo entre ciência e ancestralidade se apresenta como essencial para ampliar perspectivas críticas e inclusivas na formação em saúde. As trajetórias de estudantes negras (os) devem ser compreendidas como fundamentais para a produção de conhecimento acadêmico e científico. É necessário que universidades brasileiras e portuguesas consolidem políticas de permanência que assegurem condições equitativas de formação, reconheçam saberes ancestrais e fortaleçam diálogos com comunidades tradicionais. Recomenda-se ampliar práticas pedagógicas interculturais que integrem ciência e ancestralidade, contribuindo para uma formação em saúde crítica, inclusiva e antirracista, capaz de transformar realidades sociais e acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: estudantes negras; espaços formativos; vivências universitárias; ciência e ancestralidade

**BARREIRAS ENFRENTADAS POR MULHERES
QUILOMBOLAS NO ACESSO À SAÚDE: UMA
VIVÊNCIA EXTENSIONISTA**

Autoras:

Amanda Santos Santana

Andressa Pereira da Paixão

Miriam Jesus Cruz

Luana Bonfim Pinto Nascimento

Amália Nascimento do Sacramento Santos

Resumo: Período de realização: A atividade foi desenvolvida em Agosto de 2024. Objeto da experiência: Percepções de estudantes em um quilombo através do Programa de extensão: Saúde sexual e reprodutiva para mulheres adultas e adolescentes quilombolas. Objetivos: Compreender o processo de saúde sexual e reprodutiva na comunidade; identificar obstáculos no acesso à saúde; conhecer o território; levantar as necessidades de mulheres quilombolas presentes no território, além de fortalecer o vínculo entre universidade e comunidade. Descrição da experiência: Trata-se da vivência em um território quilombola por estudantes vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Na ocasião, realizou-se uma aproximação com o território, aplicação de questionário de estimativa rápida às mulheres, com apoio da liderança comunitária e discussão de ações educativas de saúde a serem desenvolvidas durante o projeto, que vinculou ações de extensão e pesquisa. Resultados: As mulheres citaram obstáculos como difícil acesso ao serviço de saúde relacionados às especialidades; compra de medicamentos e realização de exames indisponíveis na unidade, além de mudança frequente de profissionais, fragilizando os vínculos. O encontro com a comunidade favoreceu a percepção de temas como prevenção de gravidez na adolescência, suporte básico de vida e formação política para jovens, além do entendimento de estratégias para os próximos encontros. Aprendizado e análise crítica: As adversidades que limitam o pleno acesso à saúde precisam ser evidenciadas com um olhar sensível e intercultural. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra reafirma o combate às desigualdades no Sistema Único de Saúde (SUS) e na promoção da saúde integral direcionada à população negra considerando as barreiras ao acesso à saúde como reflexo de um longo processo histórico, socioeconômico, político e cultural. Conclusões: A vivência no território quilombola possibilitou uma visão do diagnóstico situacional quanto ao perfil socioeconômico e cultural dessa população quanto ao acesso à serviços de saúde. Assim como, permitiu traçar estratégias a partir das demandas observadas e pontuadas pela própria comunidade e pela liderança, representada por mulheres, ao estabelecer um vínculo de confiança com a população e promoção da escuta qualificada e empática.

PALAVRAS-CHAVE: educação em saúde; quilombo; saúde da mulher; Sistema Único de Saúde.

**EBÓ - DESAFIOS E
EXPERIÊNCIAS NA
INCIDÊNCIA POLÍTICA NOS
ESPAÇOS FORMATIVOS: O
PAPEL DOS COLETIVOS
FORMAIS E INFORMAIS**

“SOU UMA, MAS NÃO SOU SÓ”: COLETIVO DE MULHERES NEGRAS COMO AQUILOMBAMENTO NA UNIVERSIDADE

Autoras:

Daniele Neres Fraga

Miriam Jesus Cruz

Bruna Pereira da Silva Santos

Êmille Vanessa dos Santos Matos

Martha Dionísio Campos Silva

Resumo: Período de realização: As atividades do coletivo de negras do CCS iniciaram em julho de 2025 até o presente momento. Objeto da experiência: Formação de um coletivo de mulheres negras do Centro de Ciências da Saúde. Objetivos: Relatar a experiência de cinco discentes dos cursos de psicologia, enfermagem, medicina e do Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia na construção de um coletivo de mulheres negras. Descrição da experiência: O coletivo emergiu, através da partilha de sentimentos sobre solidão e invisibilização, apesar da multidão que preenche um campus universitário. Diante desses diálogos, nasceu a necessidade de aquilombamento entre discentes negras: o coletivo Juremas, que homenageia a representatividade da ativista feminista e pesquisadora negra Jurema Pinto Werneck, e busca ir na contramão dos padrões coloniais, patriarcais, sexistas, racistas e individualizantes dos espaços formativos. Resultados: As pensadoras do Juremas iniciaram o movimento coletivo, político e decolonial a fim de proporcionar escuta e acolhimento dos sofrimentos provocados pelo âmbito acadêmico e suas interrelações. Os momentos iniciais proporcionam o compartilhamento de ideias para os encontros futuros, cujo intuito será de promover um espaço circular, dinâmico de trocas e contato genuíno entre as participantes, promovendo expressões artísticas, músicas, literatura, práticas integrativas e oralidade. Aprendizado e análise crítica: O coletivo possibilitou aprendizagens ligadas ao acolhimento, resistência e fortalecimento das identidades negras. O compartilhamento de vivências revelou a potência do movimento e enfatizou que a força coletiva pode romper a solidão e ressignificar experiências de exclusão de mulheres negras e suas permanências no âmbito acadêmico, propondo críticas ao modelo individualista e competitivista das formações em saúde. Conclusões e/ou recomendações: O Juremas demonstra que aquilombar-se é estratégia essencial de permanência e bem-estar para mulheres negras na universidade. Conclui-se que espaços de escuta e partilha fortalecem identidades e promovem inclusão. Recomenda-se a busca por apoio institucional, além de diálogo com outros coletivos. O grupo pretende manter-se dinâmico, ampliando vozes e consolidando-se como espaço de resistência e transformação política.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; raça; permanência; universidade.

**COLETIVIZAR E NARRAR PARA PERMANECER:
ESSA É A NOSSA VIDA!**

Autores:

Thaiara Dornelles Lago

Cíntia Fernanda dos Santos

Melannie Pinhatti Schisler

Luiz Gustavo Rodrigues Dias Chagas

Sara Calixto de Oliveira

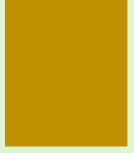
Priscyla Moraes Lüdtke

Luciano Terra das Neves Neto

Patrícia Teixeira de Vasconcelos

Jeison Saldanha de Melo

Resumo: A carta foi escrita no mês de maio de 2025, com narrativas compartilhadas desde setembro de 2024. Teve como objetivo a criação e atuação do coletivo que passa pela escrita de maneira coletiva de uma carta, baseando-se em narrativas sobre permanência compartilhadas dentro do coletivo de discentes do PPGSC/UFSC. Buscou-se visibilizar realidades sociais dos pós-graduandos em saúde coletiva dentro do debate da permanência estudantil. Busca sensibilizar a comunidade acadêmica para a mudança de perfil dos pós-graduandos e as diversas complexidades que atravessam para permanecer e concluir os cursos. A carta foi disparada pelo curta documental “Essa não é a sua vida” de Jorge Furtado, exibido na aula de abordagens antropológicas na saúde, do professor Daniel Granada. Através do mergulho na vida de uma pessoa comum, o curta contrapõe a redução da complexidade das pessoas na lógica capitalista. A carta reuniu relatos compartilhados em reuniões do coletivo onde a pauta permanência foi debatida, a problemática esteve presente de maneira transversal na agenda das ações do grupo. O coletivo surge pela articulação política de pós-graduandos em 2024, na busca de construir um espaço acadêmico mais acolhedor considerando nossos saberes e realidades. Na comissão pedagógica propomos vivenciar a produção acadêmica vinculada a valores como solidariedade, colaboração e outras linguagens. Ressignificamos a escrita como ferramenta libertadora para narrar nossas vivências já que permanecer não é só ter acesso a bolsas, mas ser ouvido e reconhecido em nossas realidades. A atuação do coletivo, composto majoritariamente por cotistas, lgbt+, negros, mulheres e mães, evidencia os desafios de grupos minorizados no espaço acadêmico, onde a colonialidade e a branquitude sustentam dinâmicas excludentes e desnuda desigualdades estruturais, questionando a própria noção de meritocracia. a academia, ao negligenciar interseccionalidades, impede a inclusão real, transformando a permanência em resistência e evidenciando a urgência de mudanças estruturais. Permanecer é resistir àquilo que está historicamente nas estruturas sociais. o coletivo busca uma visão afetuosa, de que vagas abertas não são apenas números de uma estatística, mas histórias e trajetórias de vida. a construção de um coletivo de discentes é, também, uma forma de permanecer. É um espaço de acolhimento e construção de uma saúde



coletiva que dialogue com as diversas formas de existir valorizando, e não hierarquizando, as diferenças. Link para a carta:
https://drive.google.com/file/d/1cYATMW_pD3rXYp0vML-bqLbNL9hrxjFS/view?usp=sharing

PALAVRAS-CHAVE: coletivos; permanência; escrita coletiva.

**EXPERIÊNCIA FALCIFORME E REDES DE
ATORES SOCIAIS: NARRATIVAS, ATIVISMO E
POLÍTICAS PÚBLICAS NA TRAJETÓRIA DA
DOENÇA FALCIFORME NO BRASIL**

Autoras:

Winnie Samanú de Lima Lopes

Martha Cristina Nunes Moreira

Resumo: A experiência falciforme configura intercessões entre raça, estigma, gênero, ativismo e religiosidade. No Brasil, a trajetória desta experiência articula conhecimento, ativismo de pacientes e movimento negro, com sua recente inclusão entre doenças de notificação compulsória. Este trabalho aqui se justifica pela intercessão entre políticas afirmativas, ativismo e formação para incidência política. Busca compreender a experiência falciforme como constructo analítico e político, articulando a produção de conhecimento acadêmico, a atuação de movimentos sociais e a consolidação de políticas públicas que iluminam os conviventes com a doença falciforme. Articulamos uma revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com atores-chave. Analisamos 61 artigos por meio da técnica de análise temática. Foram mapeadas oito dimensões da experiência falciforme (cotidiano, cuidado, decisões reprodutivas, estigma, gênero, participação, raça e religiosidade). A etapa empírica contemplou 12 entrevistas, cujos atores apresentavam atuações junto ao Ministério da Saúde, FENAFAL e instituições acadêmicas (ABRASCO e ABPN), de modo a compreender como os discursos oficiais, associativos e acadêmicos interagem na produção de saberes e políticas sobre a doença. A análise evidencia a experiência falciforme como marcada pela interseção entre exclusão social, racismo institucional e estigma. Os oito eixos temáticos demonstram que viver com a doença implica redes coletivas de cuidado e luta. Movimentos sociais, especialmente a FENAFAL e o movimento negro, foram cruciais para inscrever a doença falciforme na agenda da Saúde da População Negra, influenciando a formulação da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e, mais recentemente, sua inclusão como agravo de notificação compulsória. Esses resultados reforçam a potência do ativismo no tensionamento do SUS e na produção de narrativas públicas sobre o adoecimento. A experiência falciforme ilumina desigualdades estruturais e contribui para redefinir a relação entre ciência, cuidado e direitos. Movimentos sociais direcionam vivências individuais em pauta pública, ampliando o reconhecimento político da doença. A recente notificação compulsória simboliza uma vitória coletiva e aponta a necessidade de fortalecer o SUS no enfrentamento ao racismo institucional, garantindo equidade e integralidade aos conviventes com a doença falciforme.

PALAVRAS-CHAVE: doença falciforme; saúde da população negra; movimentos sociais.

**EBÓ - DESAFIOS E
EXPERIÊNCIAS
RELACIONADOS A
SEXUALIDADES, GÊNEROS,
MULHERIDADES E
MATERNIDADES NOS
ESPAÇOS FORMATIVOS**

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS E MATERNAGEM NO
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

ISSN 2525-5533

Autoras:

Adrielle de Jesus Silva

Ionara Magalhães de Souza

Resumo: Este relato apresenta a trajetória de uma mãe solo, negra, em condição socioeconômica vulnerável, durante sua vivência universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde/ Enfermagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A experiência evidencia os desafios de conciliar maternagem, amamentação exclusiva e vida acadêmica, em meio à ausência de infraestrutura adequada, apoio institucional limitado e intensificação da rotina pela distância familiar. Redes de solidariedade foram fundamentais para a permanência. Os resultados apontam a necessidade de políticas de permanência específicas, contemplando creche, moradia, alimentação e flexibilização de prazos. Conclui-se que assegurar às mães condições dignas de estudo é imperativo de justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: maternidade universitária; permanência estudantil; amamentação.

**EBÓ - DESAFIOS E
EXPERIÊNCIAS
INSTITUCIONAIS DE
IMPLEMENTAÇÃO,
AVALIAÇÃO E/OU
CONSOLIDAÇÃO DAS
POLÍTICAS AFIRMATIVAS
NOS ESPAÇOS
FORMATIVOS**

**DA ESCRITA À DANÇA CIRCULAR: REFLEXÕES
DE UMA MULHER BRANCA ALIADA EM
DIÁLOGOS SOBRE RACIALIZAÇÕES,
COMUNICAÇÃO E O CUIDADO EM SAÚDE NA
UNIVERSIDADE**

Autores:

Amanda Leite Novaes

Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos

Marcele Carneiro Paim

Sandra Straccialano Coelho

Resumo: O período de realização foi de novembro de 2024 a setembro de 2025, envolvendo o desenvolvimento da escrita do projeto de tese, a participação em grupos de estudo e pesquisa e a realização de atividades exploratórias de campo. A formação reflexiva e crítica na escrita do projeto sobre Dança Circular e cuidado em saúde, na sua articulação com identidade e letramento racial. Teve como objetivo compartilhar sobre o processo de escrita do projeto de tese, a partir do lugar de mulher cis branca aliada nas lutas diversas, analisando como letramento racial e de gênero, consciência da branquitude e a crítica à colonialidade têm influenciado escolhas epistemológicas, metodológicas e éticas. Houve a confluência de três movimentos: (1) escrita, revisão e devolutiva de rascunhos por coletivos acadêmicos; (2) oficinas de Dança Circular (DC) com estudantes, integrando corpo, território, ancestralidade e espiritualidade; (3) leituras descolonizadoras e processos de letramentos para revisar a escrita. A trajetória foi marcada pela autoidentificação como mulher branca aliada, reconhecimento da branquitude e ética de explicitar privilégios, desigualdades e epistemologias insurgentes. O rascunho, revisitado com pares, revelou a necessidade de escolhas teóricas e ético-críticas, reconhecendo limites sociais do lugar ocupado. A abordagem integra corporeidade, oralidade, narrativas e epistemologias contra-coloniais, com foco na justiça social e no enfrentamento de estruturas racistas, patriarcais e coloniais na universidade. O processo da escrita ainda evidenciou a DC como prática de cuidado, comunicação e resistência, pluralizando saberes e promovendo pertencimento. O percurso reforçou que a pesquisa em saúde coletiva exige reflexão sobre raça, gênero e colonialidade. Reconhecer a branquitude e investir no letramento racial e de gênero são fundamentos éticos e epistemológicos para uma produção comprometida com a transformação institucional. A abertura ao incômodo, à autocrítica e à escuta de saberes outros fortalece epistemologias plurais e o papel da mulher branca aliada. Recomenda-se que pesquisas e formações em saúde coletiva incorporem debates sobre branquitude, letramento racial e de gênero, e considerem a pluralidade epistêmica. A escrita da tese e as experiências com a Dança Circular mostram que conhecimento situado e crítico é essencial para ações afirmativas. Mulheres brancas aliadas devem nomear privilégios, tensionar silêncios e pluralizar saberes, fortalecendo universidades inclusivas e antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE: dança circular; identidade racial; escrita acadêmica; epistemologias plurais; Saúde Coletiva.

ENTRE COPRESENÇA E DISTÂNCIA: DANÇA CIRCULAR, DIVERSIDADE E O CUIDADO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

ISSN 2525-5533

Autores:

Amanda Leite Novaes

Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos

Marcele Carneiro Paim

Resumo: O período de realização ocorreu durante o mês de dezembro de 2024, com oficinas de dança circular na graduação em Enfermagem (UNEB) e em outros cursos do IHAC/UFBA. As vivências de Dança Circular ocorreram com estudantes universitários/as como prática de cuidado e saúde. O objetivo é descrever análise e reflexões compartilhadas em oficinas de Dança Circular com estudantes de graduação; refletir sobre seu potencial como prática de cuidado, integração e diversidade; discutir como as rodas de dança podem promover debates sobre saúde mental, pertencimento e inclusão universitária. Foram realizadas oficinas de Dança Circular (DC) na UNEB (manhã) e UFBA/IHAC (noite), envolvendo apresentação, expectativas, construção do círculo e vivências coreográficas. Promoveram autoescuta, reflexão sobre pertencimento, ancestralidade e espiritualidade. As rodas de conversa revelaram impactos positivos no bem-estar, integração e cuidado corporal, com abordagem pedagógica inclusiva, decolonial e respeitosa às diferenças. As oficinas evidenciaram a Dança Circular como dispositivo potente de cuidado, acolhimento e pertencimento, ante ansiedade e cansaço estudantil. Estudantes relataram relaxamento, alegria, conexão e ganhos à saúde mental e integral. As vivências ativaram reflexões sobre espiritualidade, ancestralidade e desafios institucionais à inclusão de práticas corporais e saberes não hegemônicos. A diversidade de cursos e perfis ampliou a integração, reforçando ações afirmativas e justiça social. As Práticas corporais coletivas, como a Dança Circular (DC), atuam como estratégias de cuidado, resistência e inclusão no meio universitário, promovendo diversidade e diálogo intercultural. As oficinas destacam a importância de espaços que valorizem a diferença, a escuta e a corporeidade, frente a desafios institucionais e epistemológicos. O reconhecimento das múltiplas dimensões do cuidado reforça a necessidade de políticas inclusivas e decoloniais na universidade. Recomenda-se ampliar práticas corporais e espaços de diálogo intercultural na graduação, como estratégias de cuidado, pertencimento e diversidade. A DC se mostrou ferramenta potente para ações afirmativas e inclusão epistêmica, promovendo ambientes universitários mais acolhedores e plurais. É essencial que políticas institucionais valorizem saberes não-hegemônicos, fortalecendo o compromisso social, justo, ético e a transformação institucional.

PALAVRAS-CHAVE: dança circular; diversidade; cuidado; universidade; acolhimento.

**RESOLUÇÃO 15/2023: AS AÇÕES AFIRMATIVAS
PARA A PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****ISSN 2525-5533****Autores:**

Carolina Araujo Londero

Cristianne Maria Famer Rocha

Resumo: Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a obrigatoriedade das Ações Afirmativas (AF) para o ensino da pós-graduação foi implementada pela Resolução n.º 15/2023, que prevê a seleção, o ingresso e a permanência para estudantes pretos e pardos, indígenas, quilombolas, com deficiência, travestis e transexuais, refugiados ou com visto humanitário e migrantes em condições de vulnerabilidade social. Apresentar a Resolução 15/2023, da UFRGS, que institui o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) e Lato Sensu (Especialização e Residências Profissional ou Multiprofissional em Saúde). A presente pesquisa tem caráter analítico-descritivo, de abordagem qualitativa, no formato de estudo de caso. O Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação na UFRGS, abrangendo seleção, ingresso e permanência de estudantes pertencentes a grupos historicamente discriminados foi instituído somente no ano de 2023, embora alguns Programas de Pós-Graduação dessa Universidade já utilizassem estratégias de seleção inclusivas. A partir da Resolução 15/2023, os programas passaram a reservar no mínimo 30% das vagas em mestrado, doutorado, especialização e residência, contemplando pretos e pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, travestis e transexuais, refugiadas e migrantes em vulnerabilidade. Além disso, a Resolução garante também a isenção de taxas dos processos seletivos, o uso de nome social, a acessibilidade e a prioridade na concessão de bolsas, conforme as regras próprias de cada programa. Embora a Resolução seja uma política necessária e reparadora, é importante registrar que a assistência estudantil se limita à possível concessão de bolsas, sem previsão, por exemplo, de acesso à moradia, pois na UFRGS não é oferecida a moradia na Casa do Estudante para estudantes da Pós-Graduação. A Resolução n.º 15/2023 amplia o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos na pós-graduação da UFRGS, consolidando as ações afirmativas como política institucional. Ainda que a implementação das AF seja um passo importante para a construção de uma pós-graduação mais justa e equitativa, a falta de moradia estudantil limita a permanência de estudantes que não possuem outra fonte de renda ou bolsa de estudo. Em um Brasil tão desigual, garantir o acesso e a permanência estudantil é medida essencial para democratizar a universidade e enfrentar as barreiras históricas que ainda existem.

PALAVRAS-CHAVE: ações afirmativas; pós-graduação; universidade.

**GESTÕES NEGRAS - DESAFIOS E ENTRAVES
CONTEXTUAIS A PARTIR DE UM OLHAR
CONTRACOLONIAL**

Autores:

Glenda Jorge Ramos

Luiz Felipe Viana Cardoso

Mateus Ferreira de Almeida

Resumo: Nosso estudo analisa os entraves estruturais, simbólicos e institucionais que dificultam a consolidação de gestões negras no Brasil. A partir de uma perspectiva interseccional e contracolonial, investigamos como o racismo estrutural e a colonialidade do poder impactam a presença de lideranças negras, destacando desafios de acesso, permanência e legitimidade no mundo do trabalho. Analisar barreiras estruturais e institucionais que afetam gestores negros no Brasil, explorando interseccionalidade e contracolonialidade como lentes críticas e apontando estratégias de resistência e caminhos coletivos para ampliar e consolidar lideranças negras. Adotamos uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica interdisciplinar, análise de dados secundários (IBGE, IPEA, meios consolidados de comunicação, etc) e interpretação crítica de produções acadêmicas sobre racismo estrutural, interseccionalidade e gestão. O marco teórico articula autoras como Crenshaw, Akotirene, Kilomba e Nego Bispo. O estudo buscou tensionar estatísticas oficiais com narrativas vividas, relacionando dados quantitativos à experiência de exclusão e resistência, a fim de compreender como a colonialidade do poder molda as possibilidades de acesso e permanência de lideranças negras em cargos estratégicos. Os resultados evidenciam que gestores negros enfrentam múltiplos entraves: o “teto de vidro racial”, a violência simbólica do silêncio e estigmas de incapacidade intelectual. Ainda que políticas afirmativas tenham ampliado o acesso, sua efetividade é limitada pela reprodução de códigos de branquitude nas organizações. Lideranças negras constroem práticas de resistência, como redes de apoio e mentorias, que desestabilizam a lógica meritocrática individualizante. A contracolonialidade surge como chave analítica para compreender experiências de gestão que valorizam ancestralidade, oralidade e solidariedade como fundamentos de outras formas de liderança. A presença negra em cargos de liderança não deve ser reduzida a estatísticas, mas compreendida como possibilidade de reconfigurar paradigmas de gestão. Conclui-se que apenas políticas institucionais antirracistas articuladas à valorização de saberes negros podem romper com o racismo estrutural. As gestões negras se afirmam como insurgências que não apenas ocupam espaços, mas transformam os fundamentos do que significa liderar no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: gestão negra; racismo estrutural; interseccionalidade; contracolonialidade; políticas afirmativas.

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS:
CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO DOS
COORDENADORES DE PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA**

Autores:

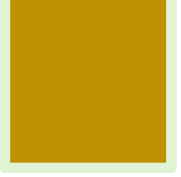
Ramon Andrade de Souza

Florisneide Rodrigues Barreto

Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos

Resumo: Nas últimas décadas houve forte expansão do Ensino de Pós-Graduação no Brasil, entretanto as desigualdades sociais continuam presentes no acesso e permanência dos grupos historicamente excluídos. Em 2023, a partir do decreto n. 11.785 de 20 de novembro de 2023 o Brasil instituiu o Programa Federal de Ações Afirmativas com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades para populações específicas, porém a implementação desta política precisa avançar nas Universidades. O objetivo do trabalho é analisar o conhecimento e percepção dos coordenadores de programas de pós-graduação acadêmica em saúde coletiva sobre as políticas de ações afirmativas nas Universidades. Trata-se de um inquérito com coordenadores de pós-graduação acadêmica em Saúde Coletiva, stricto sensu, de instituições federais do Brasil, realizado no período de setembro a novembro de 2024. Aplicou-se questionário estruturado autoaplicável, abordando conhecimento e percepções sobre a legislação e normas das ações afirmativas no cenário nacional. Os dados gerados pelos questionários eletrônicos foram armazenados em planilha do Excel e analisados por meio de estatística descritiva. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016. Dos 55 Programas, 87% dos coordenadores de pós-graduação responderam ao questionário. Quanto ao conhecimento sobre as legislações e normas das políticas de ações afirmativas no Brasil, 62,5% dos coordenadores indicam estar parcialmente informados, seguido de 27,1% plenamente informados. Em relação às normas do seu Programa, 56,3% dos coordenadores indicaram estar parcialmente informados e 39,6% plenamente informados. Observou-se que 87,5% dos coordenadores concordam que as ações afirmativas induzem mudanças no nível da formação discente, porém 50% dos coordenadores discordam parcialmente que as políticas estão adequadas e não precisam de aperfeiçoamento, enquanto que 27,1% concordam plenamente. Os coordenadores possuem conhecimento parcial sobre as políticas de ações afirmativas, tanto no âmbito nacional quanto no contexto de seus Programas. Há percepção de que as políticas contribuem para induzir mudanças na formação discente. Contudo, observa-se um posicionamento crítico quanto à suficiência das atuais diretrizes, sugerindo espaço para revisões e aperfeiçoamentos nas políticas vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: ações afirmativas; políticas afirmativas; pós-graduação.



**AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS
INSTITUCIONAIS**

ISSN 2525-5533

Autores:

Yuri Silva Ferreira de Souza

Zuri Moura dos Santos

Gabriela Nascimento Celestino

Carlos Eduardo Famadas

Isabelle Braga

Resumo: O relato de experiência foi realizado entre de 2024 e agosto de 2025. Implementação e consolidação de políticas afirmativas na pós-graduação, com foco na área de Saúde Coletiva. Relatar a experiência prática na implementação de ações afirmativas na pós-graduação, destacando os desafios institucionais, as estratégias de combate ao epistemicídio e a transformação dos mecanismos de produção do conhecimento na universidade. A experiência foi desenvolvida através da atuação na coordenação de ações afirmativas da UFF, com implementação de medidas como revisão curricular, inclusão obrigatória de autores negros nas bibliografias, formação de bancas com equidade racial e capacitação em letramento racial. Foram utilizadas metodologias participativas aprendidas nos movimentos sociais, com articulação entre universidade e comunidades periféricas. Identificou-se que a maioria dos discentes de saúde coletiva não possuem raça declarada. Implementou-se com sucesso bancas de heteroidentificação capacitadas, cursos especializados em letramento racial e a inclusão de 30% de cotas no corpo docente. Constatou-se a necessidade de transformação dos critérios de produtividade acadêmica e valoração de saberes periféricos. A experiência demonstrou que garantir acesso é apenas o primeiro passo, sendo essencial criar condições para produção de conhecimentos que valorizem identidades e territorialidades. O combate às fraudes nas cotas revelou-se crucial para a efetividade das políticas. A transformação exige não apenas mudanças normativas, mas a formação de orientadores capacitados para diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários, superando a lógica individualista neoliberal. Conclui-se que as ações afirmativas devem ser concebidas de forma ampliada, incluindo condições materiais, ambientes seguros e valorização de múltiplas formas de produção do saber. Recomenda-se a reforma dos mecanismos de barema acadêmico, o fomento à extensão universitária como eixo integrador com movimentos sociais, e o reconhecimento do notório saber como estratégia de reconfiguração dos cânones acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: ações afirmativas; letramento racial; pós-graduação; saúde Coletiva.

SEÇÃO FOTOS

ISSN 2525-5533







