

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

NICOLY EMANUELA SANTOS BARNABÉ

OS DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DAS INTELECTUAIS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NORDESTINO: BARREIRAS SIMBÓLICAS, ESTRUTURAIS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

SÃO CRISTÓVÃO

2025

NICOLY EMANUELA SANTOS BARNABÉ

Os desafios para o reconhecimento das intelectuais negras no ensino superior nordestino: barreiras simbólicas, estruturais e estratégias de resistência

Monografia de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais

ORIENTADOR: IVAN FONTES BARBOSA

SÃO CRISTÓVÃO

2025

Escrevivência: escrever sobre vivências,
especialmente as vividas na pele de mulher negra, é
resistir ao apagamento de nossas vozes.
— Conceição Evaristo

O imaginário brasileiro, pelo racismo,
não concebe reconhecer que
as mulheres negras são intelectuais.
— Conceição Evaristo

Consciência exclui o que memória inclui.
— Lélia Gonzalez

AGRADECIMENTOS

Acredito que, mesmo diante de pesadelos que nos afirmam que não vamos conseguir, ainda há quem consiga nos segurar nesse mundo. As adversidades chegam para todos, alguns conseguem resolver mais rápido que outros, mas não desvaloriza a batalha que é estar na universidade. Esse espaço tornou-se tão restrito e elitizado, mas alegro-me que mais pessoas diversas conseguem acessar esse local. Pois, vamos ocupar!

Agradeço ao meu orientador, Ivan Fontes Barbosa, que me guiou todo o tempo que precisei e não desistiu de mim.

Aos meus pais e meu irmão, Dorgival, Gleide e Nycolas, pois sem eles eu não teria chegado até aqui, desde o começo de meus estudos foram eles quem me viram em constantes batalhas pensando em desistir, mas nunca permitiram. Nesses 21 anos de existência sempre me disseram que eu posso conseguir o mundo e agradeço por tudo! Amo vocês.

Meus sinceros agradecimentos vão principalmente para aquelas que me inspiraram desde o momento que nasci, Maria Gleide, Raquel Moneiro e Marineide Neves, as três mulheres da minha vida que nunca duvidaram da minha capacidade, me incentivaram a continuar e mesmo aquelas que não trilharam meu caminho, espero que se sintam realizadas por eu ter conseguido chegar até aqui.

Sou grata ao meu namorado, Lael Barreto, que foi uma das minhas maiores influências para continuar o curso e a pesquisa, mesmo com tudo querendo me fazer abaixar a cabeça e desistir. Obrigada pelo companheirismo, por me ouvir, por me incentivar, por seu carinho e amor. Eu amo você!

Agradeço em especial as professoras que me inspiraram a estar nesse mundo das Ciências Sociais, que me incentivaram desde o ensino médio a nunca desistir de estudar e buscar ser mais, Maria da Conceição dos Santos, Barbara Sheila e Aline Garcia.

Como todo o meu amor, agradeço a pessoas que fizeram parte dessa caminhada direta ou indiretamente. Sou grata a Alana Teles, Carla Zuzarte, Yasmin Suellen, Mateus Souza, Alessandra Leite, Roosevelt Alexandre, Edson Lima, Ian Oliveira, Elizabeth Simão, Marcela Bento de Jesus, .

Agradeço também todos professores que trilharam junto comigo essa jornada de ser universitária, mas principalmente aos que me marcaram, Leomir Hilário, Ewerthon Cleber de Jesus, Fernanda Petrarca, Simone Pereira, Marina Cavalcante e Vilma Lima.

Agradeço meus colegas de turma por todas as risadas, as discussões, os momentos de apoio e sou totalmente grata a pessoas que se tornaram referências para mim nessa trajetória, mesmo que não saibam.

Agradeço ao CNPq e à COPES por me concederem bolsas de iniciação científica que me permitiram entrar de forma mais aplicada nas áreas de meu curso e me apaixonar por Sociologia.

À Universidade Federal de Sergipe, minha gratidão por ter me proporcionado uma formação cheia de aprendizado, descobertas, crescimento pessoal e acadêmico. Levo comigo as experiências, os conhecimentos e os encontros que marcaram profundamente minha formação.

Por fim, aos participantes desta pesquisa, especialmente as mulheres negras que tornaram este estudo possível. Saibam que eu não sou só eu, eu sou nós e essa luta é nossa. O espaço que estou ocupando é nosso e sempre vai ser, continuamos em luta e aquilombando!

RESUMO

Esta pesquisa investigou os desafios enfrentados por mulheres negras no ensino superior brasileiro para o reconhecimento de sua produção intelectual, analisando as barreiras simbólicas e estruturais que perpetuam sua marginalização acadêmica. Partindo do referencial teórico de intelectuais negras, como Lélia Gonzalez, Neusa Souza, Sueli Carneiro e Cida Bento, o estudo examina como o racismo e o sexismo se entrelaçam para limitar o acesso, a permanência e a legitimação dessas mulheres na universidade. A interseccionalidade (raça, gênero e classe) e a escrevivência (conceito cunhado por Conceição Evaristo) são eixos centrais para compreender as estratégias de resistência adotadas por essas intelectuais em espaços hegemonicamente brancos e masculinos. Metodologicamente, a pesquisa combina análise qualitativa (entrevistas semi estruturadas com graduandas, pós-graduandas, docentes e egressas negras) e quantitativa (dados sobre representatividade coletados a partir de questionários). Parte dos resultados indicam que a deslegitimação de saberes não eurocêntricos, a estereotipia racial e a precarização material são obstáculos recorrentes, mas que coletivos acadêmicos, redes de apoio e metodologias insurgentes (como a autoetnografia) têm sido fundamentais para contestar essas exclusões. A pesquisa contribui para os estudos decoloniais e para a sociologia da educação ao evidenciar como o epistemicídio opera no ambiente universitário, propondo reflexões sobre políticas de equidade que ultrapassem o acesso e garantam a valorização efetiva da intelectualidade negra feminina.

Palavras-chave: Mulheres negras. Ensino superior. Branquitude. Dispositivo de racialidade. Escrevivência.

ABSTRACT

This study examined the challenges faced by Black women in Brazilian higher education regarding the recognition of their intellectual contributions, analyzing the symbolic and structural barriers that perpetuate their academic marginalization. Drawing on the theoretical framework of Black intellectuals such as Lélia Gonzalez, Neusa Souza, Sueli Carneiro, and Cida Bento, the study examines how racism and sexism intertwine to limit these women's access to, retention in, and legitimization within the university. Intersectionality (race, gender, and class) and "escrevivência" (a concept coined by Conceição Evaristo) are central axes for understanding the strategies of resistance adopted by these intellectuals in spaces that are hegemonicly white and male. Methodologically, the research combines qualitative analysis (semi-structured interviews with Black undergraduate and graduate students, faculty members, and alumni) and quantitative analysis (data on representation collected through questionnaires). Some of the results indicate that the delegitimization of non-Eurocentric knowledge, racial stereotyping, and material precariousness are recurring obstacles, but that academic collectives, support networks, and insurgent methodologies (such as autoethnography) have been fundamental in challenging these forms of exclusion. This research contributes to decolonial studies and the sociology of education by highlighting how epistemicide operates in the university setting, and by proposing reflections on equity policies that go beyond access and ensure the effective recognition of Black women's intellectual contributions.

Keywords: Black women. Higher education. Whiteness. Raciality apparatus. Writing as resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Membros da Academia de Letras…….2
Figura 2 -Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo……..…...10
Figuras 3 e 4 -Workshop África e matemática……..……107
Figura 5 -Laélia Alcântara…….…...……..…..109

LISTA DE TABELAS

Tabela A -Variação percentual de cursos dos estudantes……..…....9
Tabela B -O conhecimento das mulheres negras é valorizado no ambiente acadêmico?.....9
Tabela C -Representatividade de mulheres negras em posições de liderança…….…...……..14
Tabela D -Tempo de inserção no ambiente acadêmico…….……14
Tabela E -Avaliação do reconhecimento…….……..17
Tabela F -Estereótipos e preconceitos como barreiras…….…….64

LISTA DE SIGLAS

ABL- Associação Brasileira de Letras

FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MIR- Ministério de Igualdade Racial

NAIR- Núcleo de Acolhimento de Imigrantes e Refugiados.

NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

RESUN- Restaurante Universitário

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFS- Universidade Federal de Sergipe

TCLE- Termo de Consentimento

Sumário

1. Introdução....1
2. Contexto da pesquisa: exclusão estrutural e perfil dos participantes....8
3. Capítulo I — Barreiras simbólicas....18
    3.1. Conceitos e definições....18
        3.1.1. A natureza das barreiras simbólicas....18
        3.1.2. Racismo como fenômeno simbólico....19
        3.1.3. O mito da democracia racial....24
        3.1.4. Epistemicídio....27
        3.1.5. A branquitude é um dispositivo de racialidade....33
    3.2. Desdobramentos empíricos....36
        3.2.1. Deslegitimação e estereótipos....36
        3.2.2. Produção intelectual e racismo institucional....41
        3.2.3. (Não)Representatividade....52
4. Capítulo II — Barreiras estruturais....66
    4.1. Conceitos e definições....66
        4.1.1. Dimensões das barreiras estruturais....66
        4.1.2. A desigualdade educacional....67
        4.1.3. Políticas de ações afirmativas: avanços e limites....71
    4.2. Desdobramentos empíricos....74
        4.2.1. Desafios, permanência e políticas de ações afirmativas....74
        4.2.2. Saúde mental e a solidão....84
5. Capítulo III- Estratégias de Resistência....88
    5.1. Conceitos e definições....88
        5.1.1. Perspectivas sobre resistência....88
        5.1.2. Currículo Afrocentrado....90
        5.1.3. Escrevivência como metodologia insurgente....94
    5.2. Desdobramentos empíricos....96
        5.2.1. Práticas de resistência....96
        5.2.2. Legitimação do Conhecimento negro feminino....108
6. Considerações finais....113
Referências....116
Apêndices....120

1. Introdução

> As mulheres foram historicamente excluídas do processo de teorização e busca pelo conhecimento. Nesse sentido, elas foram postas na categoria de objeto a ser estudado e não de sujeitos do saber ou mesmo protagonistas das próprias histórias. Ademais, se isso ocorreu com as mulheres de modo geral, as mulheres negras, afetadas pela interseccionalidade de inúmeras opressões, foram isoladas até mesmo do aprendizado, relegando-as ao espaço do trabalho doméstico ou braçal, sem o direito à instrução acadêmica. (Oliveira, 2020, p. 3).

A produção intelectual no Brasil é marcada por hierarquias de gênero, raça e classe que marginalizam epistemologicamente as mulheres negras (Oliveira, 2020). A formação no ensino superior, embora abarque debates diversos sobre a sociedade, ainda reproduz o mito da democracia racial—conceito ainda influente no imaginário brasileiro que mascara o racismo estrutural[1] e a violência racial no país. Essa falácia foi popularizada por interpretações da obra "Casa Grande & Senzala", de Gilberto Freyre, que romantizou as relações escravistas, assim como por outros autores clássicos da sociologia (Silvio Romero, Nina Rodrigues, etc.), que tomaram o sujeito negro como objeto de estudo, mas não abordaram sua representação efetiva numa sociedade majoritariamente negra. Lima e Barbosa (2026) ilustram bem como era a imagem do negro ao afimar: a miscigenação era concebida como um processo histórico inevitável por meio do qual "raças conquistadoras puras", ao se misturarem com "raças inferiores puras", perderiam suas qualidades e energia originais. (Lima e Barbosa, 2026, p.2)

Como discute Giacomini apud Resende e Oliveira (2020), existem os papéis sociais e sexuais de mulheres negras escravizadas no Brasil e há uma certa herança do passado recente no presente. Nessa perspectiva, é impossível não relacionar a opressão vivida pelas mulheres negras escravizadas e as mulheres negras contemporâneas que, com tão pouco tempo desde a abolição da escravatura (137 anos), ainda deixa suas sequelas mentais e sociais.

> A escravidão acabou, mas a presença de suas heranças no bojo de relações burguesas e capitalistas manifesta uma vez mais essa imensa capacidade que têm as classes dominantes, de todos os períodos históricos, de incorporar, até onde for possível, aos privilégios que lhes são próprios os privilégios de grupos dominantes anteriores. (Giacomini apud Resende e Oliveira, 2020, p. 153)

Apesar dos avanços nas políticas afirmativas e do aumento significativo da presença de mulheres negras no ensino superior, ainda persistem barreiras que limitam o reconhecimento de sua produção intelectual e sua plena inserção no ambiente acadêmico. Essas barreiras refletem dinâmicas históricas de exclusão e marginalização, perpetuadas por práticas discriminatórias de racismo e sexismo, tanto explícitas quanto simbólicas.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa preenche uma lacuna importante na literatura, ao abordar especificamente a intelectualidade feminina negra e suas estratégias de

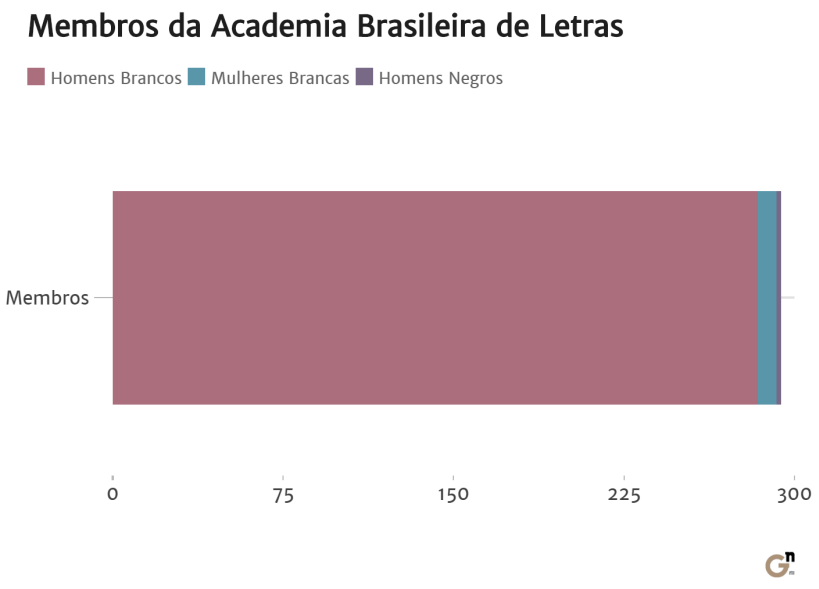
[1] Segundo Oliveira (2021) é a exteriorização comportamental/individual do racismo na dimensão da estrutura.

resistência. Enquanto muitos estudos focam em questões gerais de acesso e permanência no ensino superior, poucos exploram como o racismo e o sexismo se entrelaçam para limitar o reconhecimento acadêmico da produção intelectual de mulheres negras.

Além disso, o tema permite uma análise interseccional: considerando raça, gênero e, consequentemente, a classe, que enriquece o debate sobre desigualdades no ensino superior. Conforme Silva (2018), se afirma que a Associação Brasileira de Letras (ABL) é um espaço majoritariamente branco e masculino, sendo estes são 287 dos 295 nominados "imortais" até hoje, ou 97%.

Dessa maneira, a escritora Conceição Evaristo seria um, de poucos, nome conhecido de mulheres negras acadêmicas candidatas a uma cadeira na ABL e, mais uma vez, uma das poucas que seria homenageada e reconhecida por seu trabalho. Contudo, ao desafiar a estrutura, perdeu a eleição (Campos e Bianchi, 2018) que confirmou a suspeita de que existe um impedimento para a existência de escritoras negras na academia de letras. Ainda na referida matéria, a Figura 1 traz um gráfico que demonstra a quantidade expressiva e desproporcional na quantidade de membros brancos em comparação aos negros na ABL.

Figura 1 – Membros da Academia Brasileira de Letras



Fonte: Gênero e Número (2018)

Do ponto de vista social, o tema é urgente e necessário, pois as desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras no ensino superior têm impactos profundos não apenas para elas, mas para a sociedade como um todo. A ausência de representatividade em cargos de poder e em espaços de produção de conhecimento reforça a ideia de que mulheres negras não pertencem ao ambiente acadêmico. Esse pensamento além de limitar suas oportunidades,

contribui para a perpetuação de ciclos de exclusão, trazendo uma sociedade mais segregada e menos heterogênea.

Ademais, o estudo pode contribuir para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais que vão além do acesso, focando também na permanência e no reconhecimento da produção intelectual de grupos historicamente marginalizados, como os povos originários. Portanto, é inegável que as mulheres negras estão em uma camada social cheia de barreiras impostas pela branquitude. Estrutura que não somente as subjuga, mas tenta, a todo momento, dominá-las e moldá-las para os estereótipos impostos sobre as mulheres negras, como a que sempre está pronta para servir, a que não se impõe, etc.

No entanto, ao escolher entrar no ensino superior, a pesquisa constatou que essas mulheres utilizam seus conhecimentos para entrar em conflito com a branquitude, provar que esses estereótipos, pensamentos e preconceitos só reforçam a estrutura dominante e repressiva que as subjuga. Torna-se necessário, portanto, formar uma resistência a essa estrutura limitante e essa resistência não parte do zero, ela enfrenta uma estrutura de opressão que é aprendida e reproduzida socialmente. Como aponta Resende e Oliveira (2020, p. 150):

> Aprende-se a ser racista a partir do contexto no qual se está inserida, família, escola, mídia etc., e, portanto, parece óbvio afirmar que não se trata de característica inata de nenhuma população humana, mas de conteúdo/comportamento culturalmente aprendido e ensinado. No entanto, van Dijk ressalta que tal processo não é automático nem determinante, já que é possível questionar as ideologias às quais se está exposto/a e, consequentemente, construir opiniões diferentes ou ideologias alternativas. Ideologias são tanto aprendidas quanto questionadas por meio do discurso. Pode-se dizer que, no Brasil, o discurso dominante é essencialmente branco, difundido pelas elites simbólicas, tais como jornalistas, políticos/as, pesquisadores/as.

No contexto sociocultural brasileiro, crescer não é uma experiência homogênea. Pode ser considerada uma tarefa fácil dependendo do ponto de vista que se está observando. Seja pelo olhar de uma criança branca de classe média ou uma criança negra de classe média, ou seja, existe uma divergência de peso cultural no crescimento dessas duas crianças. E, pode-se afirmar que quando essas crianças são mulheres, as desigualdades se aprofundam, pois o peso cultural e as diferenças sociais tornam-se ainda mais assimétricas.

Ao ingressar na universidade, é comum nutrir a expectativa de que nossos sonhos de criança se realizem, acreditar que nossas ideias podem contribuir no mundo contemporâneo e sentir que podemos ser, de certa forma, importantes. No entanto, tornar-se uma pessoa negra no Brasil é difícil, mas tornar-se uma pessoa racializada acaba por ser ainda mais complicado e ser uma mulher negra racializada torna-se pior ainda. Penso que a maioria das pessoas acredita que, ao ingressar no ensino superior, há uma questão de equidade maior, respeito e conforto para ser quem se é. Porém, quando se entra, percebe-se a fria e dura realidade, onde

pessoas com certos recortes acabam por ter experiências específicas vivenciadas e reafirmadas que caracterizam o que podemos chamar de estruturas de opressão, essa que é uma base da sociedade que está dentro e fora da instituição.

A partir disso, viver como uma mulher preta periférica na academia pode ser uma tarefa complicada, pois não só somos cercadas pelo machismo, patriarcado e sexismo que nos restringe, mas também pelo racismo que nos oprime. Assim, foi decidido o tema para essa pesquisa, pensando que ao longo de minha formação, houve diversos momentos em que me senti pequena, como se a universidade não fosse um local para ser ocupado por mim. Além de diversas crises que tive pensando que não conseguia concluir o curso, que refletem uma padronização das barreiras simbólicas e estruturais.

Comecei a pesquisa com a dúvida de investigar se a reflexão sobre o reconhecimento da intelectualidade negra é uma dúvida particular ou se é um fato regular e vivenciado por mais pessoas, principalmente mulheres negras. Ademais, o principal motivador do progresso da pesquisa foi a inquietação de procurar referências parecidas comigo, mulheres negras intelectuais do meio acadêmico, que me fornecessem apoio para continuar. Ao encontrar poucas ou quase nenhuma referência (principalmente no campo das ciências sociais), pesquisar docentes, intelectuais negras e o resultado ser algo tão limitado, me permitiu questionar do porquê não existirem referências negras quanto existem de mulheres brancas. Além da inquietação acerca da discussão de ser ou não intelectual, o que seria necessário para alguém ser considerado intelectual e onde estão as mulheres negras que abrigam esse título. E principalmente, do que falta para existirem mais mulheres negras com títulos de posição superior, como reitoras, docentes, mestres ou doutoras de conhecimento público.

Por fim, este estudo delimita-se à análise das barreiras enfrentadas por mulheres negras em cursos de graduação, pós-graduação e docentes no Brasil, com ênfase nas estratégias de resistência em instituições de ensino. O objeto de estudo está situado na área da sociologia, especificamente, na sociologia da estratificação e dos intelectuais da educação, pois se trata dos principais desafios para o reconhecimento da intelectualidade feminina negra no ensino superior brasileiro. Dessa maneira, o problema de análise está elucidado na questão: “Quais são as barreiras simbólicas e estruturais enfrentadas por mulheres negras no ensino superior para o reconhecimento de sua produção intelectual, e como elas constroem estratégias de resistência e legitimidade acadêmica?”.

Neste sentido, para dar conta de explicar o problema posto, nossos objetivos são de analisar os desafios enfrentados por mulheres negras para construir a legitimidade de seus

conhecimentos no âmbito universitário, investigando como essas dificuldades impactam sua permanência e produção intelectual. Já como objetivos específicos, temos:

I. Mapear as principais barreiras estruturais e simbólicas enfrentadas por mulheres negras no ensino superior.

II. Identificar e explorar estratégias de resistência e superação adotadas por mulheres negras para legitimar seus conhecimentos e garantir sua permanência no ambiente acadêmico.

III. Discutir o impacto da legitimação do conhecimento de mulheres negras na democratização do saber acadêmico.

Para elucidar a questão do objeto de estudo, esta pesquisa, realizada entre janeiro e agosto de 2025, adotou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para uma compreensão abrangente das barreiras enfrentadas por mulheres negras no ensino superior e as suas estratégias de resistência.

A coleta de dados foi realizada de janeiro a abril de 2025 por meio de entrevistas semi estruturadas com 27 mulheres negras em diferentes etapas da carreira acadêmica (graduandas, pós-graduandas, docentes e egressas) de instituições de ensino superior brasileiras, selecionadas considerando nível acadêmico, área de formação e região geográfica. Optou-se por restringir a amostra à região Nordeste para controlar variações regionais, cientes de que isso limita a generalização dos resultados. Essas entrevistas visam captar percepções subjetivas e experiências pessoais sobre os desafios enfrentados e as táticas de superação desenvolvidas no ambiente universitário.

Complementarmente, foram aplicados questionários estruturados, aplicados entre 3 a 4 meses, a dois grupos distintos: um grupo principal composto por 100 mulheres negras do ensino superior e um grupo complementar com 50 participantes (mulheres negras e não negras, homens negros e pessoas fora do ambiente acadêmico) para fins comparativos, que incluíram tanto perguntas fechadas, para quantificar a frequência de determinadas experiências, quanto abertas, permitindo a expressão de narrativas pessoais.

Em conjunto também ocorreu a condução de uma análise bibliográfica de produções acadêmicas e produções com relatos da permanência estudantil, visando contextualizar as desigualdades estruturais identificadas nas falas das participantes. Como ferramenta adicional, utiliza-se a autoetnografia, que se baseia na reflexão sistemática sobre minhas próprias experiências acumuladas como mulher negra na academia. Partindo da memória como instrumento de investigação e estabelecendo diálogo constante com os dados empíricos

coletados que permite articular vivências pessoais com os dados coletados, enriquecendo a análise com uma perspectiva interna ao fenômeno estudado. A autoetnografia aparecerá em trechos que me permitiram certas percepções e identificação.

Como já foi explicitado anteriormente, a coleta de dados foi realizada ao longo de cinco meses e contou com a participação de 27 mulheres negras. Sendo os perfis das entrevistadas restritos a abranger uma diversidade de trajetórias acadêmicas, incluindo graduandas, pós-graduandas, docentes do ensino superior e professoras da educação básica, vinculadas a diversas áreas do conhecimento (Humanas, Exatas, Saúde).

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas e nas questões abertas dos questionários, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011). Esta técnica permite organizar e interpretar o material empírico a partir de procedimentos sistemáticos de categorização. Seguindo as etapas sugeridas pela autora(pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados), as falas foram inicialmente transcritas e submetidas a uma leitura flutuante, que permitiu a identificação de padrões recorrentes. Em seguida, os discursos foram agrupados em eixos temáticos emergentes, definidos em diálogo constante com o referencial teórico: (1) Deslegitimação e estereótipos; (2) Racismo institucional e produção intelectual; (3) (Não)Representatividade; (4) Desafios, permanência e políticas de ações afirmativas; (5) Saúde mental e redes de apoio; (6) Estratégias de resistência; (7) Legitimação do conhecimento negro feminino. Por fim, cada eixo foi analisado à luz da literatura mobilizada, mobilizando citações diretas das participantes como evidência empírica

Para a análise do material, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu organizar os discursos em eixos temáticos emergentes e ao longo da discussão dos resultados, trechos das entrevistas foram mobilizados para ilustrar e fundamentar a análise. Saliento que a citação direta de falas das entrevistadas foi muito utilizada com o principal objetivo de conceder o espaço de fala para essas mulheres que já são frequentemente deslegitimadas e silenciadas. A pesquisa seguiu rigorosos protocolos éticos, incluindo a obtenção de Termos de Livre Esclarecimento (TCLE) de todos os participantes e a garantia de anonimato no armazenamento e tratamento dos dados. Para preservar o anonimato, as respostas abertas dos questionários são identificadas por códigos (P1, P2…), atribuídos conforme a ordem de recebimento dos formulários, e as entrevistadas, as que optaram por assinar o TCLE, sendo também identificadas por códigos (E1, E2…).

Por fim, este trabalho compreende o racismo estrutural como fenômeno multicamadas que opera simultaneamente nas dimensões institucional-histórica com heranças

organizacionais excludentes; sistêmica-operacional, sendo mecanismos burocráticos racializados e interpessoal-internalizada, onde micro dinâmicas naturalizam hierarquias. Esta abordagem evita reducionismos, permitindo analisar tanto as macroestruturas quanto suas traduções nas experiências cotidianas das entrevistadas.

A pesquisa revelou que barreiras simbólicas e estruturais operam de forma articulada na exclusão de mulheres negras da academia, produzindo um ciclo de deslegitimação, estereotipagem e apagamento epistêmico. Em resposta, emergem estratégias de resistência como aquilombamento, auto afirmação intelectual e escrevivência. Conclui-se que a verdadeira democratização epistêmica exige não apenas acesso, mas transformação estrutural das universidades e legitimação do saber negro feminino como central para a ciência brasileira.

2. Contexto da pesquisa: exclusão estrutural e perfil dos participantes

A exclusão das mulheres negras dos espaços de conhecimento no Brasil é um legado colonial. Durante séculos, a escravização violou não apenas corpos, mas também saberes, apagando contribuições intelectuais e científicas de africanas e afrodescendentes. Com a abolição (1888), enquanto as elites brancas acessaram as instituições de ensino superior desde o século XIX (como a Faculdade de Direito do Recife em 1827), a população negra foi sistematicamente excluída por projetos explícitos de branqueamento pela falsa narrativa da democracia racial, que encobriu a violência estrutural do dispositivo de racialidade.

Para investigar como essa exclusão estrutural é percebida no microcosmo acadêmico, conduzimos uma pesquisa no formato de questionário online. Antes de apresentar os resultados, porém, é necessário situar o contexto mais amplo que molda essas experiências.

O acesso geral à educação básica, conforme o Informe de Monitoramento do Interrogatório de Racismo- MIR (2023) pode estar crescendo gradativamente no Brasil. Todavia, menos de 49% da população negra e nordestina consegue chegar até a conclusão escolar, assim como só 48,3% da população negra no país conseguiu concluir o ensino médio em 2023.

Com base no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), é perceptível que somente no ano de 2023 foram mais de 1,2 milhão de registros de violências contra mulheres no país, sendo essas agressões: violência doméstica, ameaça, perseguição, violência psicológica e estupro. Dessas, foram 1.467 mulheres vítimas de feminicídio, o maior número já registrado desde que foi criada a lei n.º 13.104/2015, que tipifica esse tipo de homicídio, das vítimas. A maioria das vítimas foram mulheres negras (63,6%), 71,1% na faixa etária entre 18 e 44 anos e 64,3% dos assassinatos aconteceram nas residências.

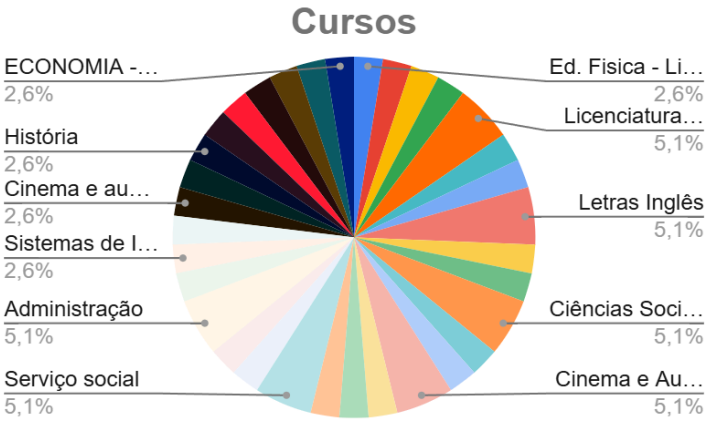
A exclusão das mulheres negras dos espaços acadêmicos no Brasil reflete um processo histórico de *violência simbólica institucionalizada*, que espelha o modus operandi do dispositivo de racialidade. Isto explica como sistemas educacionais não são neutros, mas operam como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, validando apenas os saberes das elites dominantes. E, no contexto brasileiro, essa dinâmica se manifestou por meio de políticas de exclusão racial que, até o século XX, negavam à população negra, especialmente às mulheres, o acesso à produção e circulação de conhecimento legítimo. Segundo o Informe MIR (2023), a taxa de analfabetismo de mulheres negras é duplamente maior que a de mulheres brancas. No ano de 2022, as taxas eram de 6,9% e 3,4% respectivamente, sendo que as mulheres negras são o maior grupo populacional, 60,6 milhões

de pessoas, sendo 11,30 milhões de mulheres pretas e 49,3 milhões de mulheres pardas que respondem por mais de 28% da população total.

Conforme demonstram os resultados coletados em 2 questionários diferentes, têm-se perguntas voltadas para o universo empírico estudado (mulheres negras no ensino superior), que está apresentado no Apêndice A. Já o outro questionário contém perguntas voltadas para fora do público-alvo, apresentado no Apêndice B. Foram recebidas em torno de 159 respostas no total para análise, das quais 105 respostas pertencem ao questionário geral e 57 do específico.

Sobre o formulário "geral" (fora do público-alvo), obtêm-se que caracterizando a questão sociodemográfica dos participantes: observa-se que 53,3% se identifica como mulher, 41% se identifica como homem e 5,7% se identifica como não binário. A maioria das respondentes (72,4%) se encontra na faixa etária de 18 a 25 anos, enquanto 14,3% está entre 26 e 35 anos e ainda, 56,2% dessas pessoas se identificam como pessoas negras. Desses, a maioria das respostas (76,2%) afirmam que estão vinculados ao sistema acadêmico como estudante, enquanto 20% não está vinculado e dessa maioria que é estudante está em uma diversidade de cursos. Dessa maneira, temos que a maioria das respostas é de mulheres jovens vinculadas à universidade. Como mostra o gráfico abaixo, tem-se a distribuição de cursos dos respondentes:

Anexo A – Variação percentual de cursos dos estudantes



Fonte: Elaboração própria(2025)

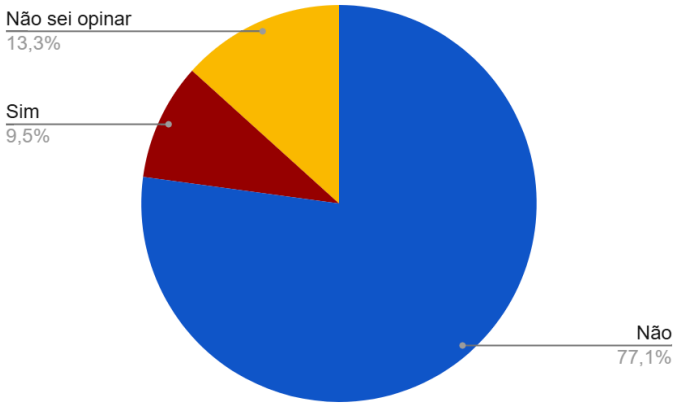
Cabe acrescentar que a maioria dos respondentes (77,1%) afirma que o conhecimento produzido por mulheres negras não é valorizado. Como mostra o anexo B, é dito por eles que, dentre os principais motivos para justificar tal afirmação estão: racismo, machismo, preconceito, "o espaço acadêmico é muito masculinizado", *epistemicídio*,

sexismo, anti negritude, classicismo burguês, estigmação, desigualdade, *deslegitimação*, falta de espaço, falta de visibilidade ou,

> A visão que a sociedade em geral possui da mulher negra historicamente falando não é a de orientadores, logo há um estereótipo[2]a ser quebrado no que se diz a valorizar o conhecimento da mulher negra. Seja essa quebra do estereótipo feita por meio da conscientização da população ou por outros meios(P3, formulário aplicado em 2025).

Ou até "pelos fatores de porcentagem que são poucas pessoas negras ingressadas em universidades, e normalmente vemos elas em sinais pedindo ajuda para mantê-las". (P5, 2025).

Anexo B – O conhecimento das mulheres negras é valorizado no ambiente acadêmico?



Fonte: Elaboração própria(2025)

Outro ponto relevante é, conforme o MIR, o percentual de mulheres negras com ensino superior completo é de 14,7% perante 29% das brancas. Conclui-se, portanto, que o percentual de mulheres negras com curso superior completo é cerca da metade do percentual da população de mulheres brancas, caracterizando um abismo que deixa explícitas as desigualdades raciais no acesso à educação. Conforme mostrado na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução em 2022

	Sem Instrução	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo
Mulheres brancas	4,30	23,30	7,10	3,70	28,20	4,40	29,00
Mulheres negras	7,40	29,70	7,80	5,50	31,50	3,50	14,70
Razão	1,72	1,27	1,10	1,49	1,12	0,80	0,51

Fonte: Informe MIR, n.º 2: Monitoramento e avaliação Edição Mulheres Negras(2023)

Os dados do PNAD (2019) mostram que a desigualdade educacional no Brasil é profunda e tem cor. Fica claro que o abismo na educação não é apenas um reflexo da pobreza, mas uma característica estrutural da sociedade, ponto que fica evidente ao comparar as taxas de analfabetismo. Enquanto apenas 3,6% das pessoas brancas com 15 anos ou mais não

[2] Algumas palavras e frases foram reescritas, a fim de trazer melhor entendimento para o leitor.

sabiam ler e escrever, esse número subia para 8,9% entre a população preta ou parda. A disparidade torna-se ainda mais chocante na faixa etária acima de 60 anos, onde 27,1% das pessoas pretas ou pardas foram classificadas como analfabetas contra 9,5% das brancas.

Embora a comparação com 2016 aponte uma leve queda nas taxas para ambos os grupos, o ritmo lento de redução e a persistência de hiato indicam a permanência de barreiras intransponíveis para a população negra. E essa desigualdade racial, por sua vez, é sobreposta e intensificada pela desigualdade regional: as regiões Nordeste (13,9%) e Norte (7,6%), notadamente as mais negras do país, concentram as piores taxas, contrastando brutalmente com a realidade do Centro-Sul.

Dessa forma, os dados não descrevem acasos, mas sim a materialização do epistemicídio de um projeto que historicamente negou à população negra o direito fundamental à leitura e escrita, perpetuando sua exclusão social, política e intelectual. Ainda, é possível observar que os P12, P29, P52 e P80 elencam barreiras estruturais e simbólicas vivenciadas por mulheres negras na academia, as que circundam a falta de acesso a recursos ou o sistema racista e patriarcal que as subjuga como incapazes ou insuficientes.

> Barreiras da própria instituição, como a falta de acesso a bolsas, redes de apoio, cargos de liderança ou oportunidades de fala que permitam visibilidade para o que essas mulheres produzem. Além disso, o sistema patriarcal também dificulta a vida dessas mulheres no ambiente acadêmico, resultando em uma muralha ainda maior pelo fato do sexismo com mulheres negras ser atravessado pelo racismo. (P12, formulário aplicado em 2025).

> Racismo estrutural, seja na educação, mídia, ciência, política, religião, etc. Precisam sempre provar o "dobro" para receber metade do reconhecimento! Sexismo e misoginia! O machismo em minha opinião, desvaloriza o conhecimento feminino como um todo. Mas quando a mulher é negra, essa opressão se intersecciona com o racismo! Um dos principais também é a desigualdade, principalmente ao acesso à educação e recursos. Muitas mulheres negras ainda enfrentam escolas precárias, racismo no ambiente escolar, falta de apoio para pesquisa ou bolsas. Isso é o que eu acho. (P29, formulário aplicado em 2025)

> A academia não valoriza o conhecimento de minorias. Somos colocados em papéis subalternos e temos nossas condições de vida e estudo submetidas à especulação de grandes monopólios. O conhecimento da mulher negra é visto como conhecimento de nicho e para si, então só é valorizado como estudo de caso. No mais, a academia não tem interesse em estudar o paradigma da mulher negra na sociedade, pois não tem a intenção de buscar e implementar uma solução concreta e não vê sentido em valorizar o conhecimento daquilo que não está socialmente atrelado ao lucro, e sim a fazer justiça social. (P52, formulário aplicado em 2025).

> De forma direta, o epistemicídio. Mesmo com a inclusão de algumas autoras negras na referência bibliográfica, há pouco avanço ainda, porque essas autoras negras não são colocadas como principal referencial a ser debatido, às vezes parece que estão ali "cumprindo tabela". Afinal de contas, por que não se discute Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento da mesma forma, profundidade e intensidade que se discute Florestan Fernandes e Caio Prado?. (P80, formulário aplicado em 2025).

Observa-se que o P12 menciona “barreiras da própria instituição”, confirmando o pensamento de Bourdieu (1970) ao qual afirma que a educação e as instituições de ensino são ferramentas que perpetuam a desigualdade e fazem a manutenção de privilégios de quem já os detém. Logo, no contexto do meio acadêmico, as práticas e valores são moldados por corpos brancos e masculinos, criando um desencaixe para mulheres negras.

Dessa maneira, as falas se complementam para pintar um quadro multifacetado do problema, abrangendo desde barreiras materiais como o acesso a bolsas, até simbólicas, como a *deslegitimação do conhecimento.*

O conceito de interseccionalidade refere-se ao modo em que diferentes eixos de opressão se combinam e impactam na existência de diversos grupos sociais, sendo uma importante ferramenta de intervenção, capaz de oferecer uma perspectiva mais plural sobre a sociedade e sua estrutura. Estudos interseccionais (Informe MIR, 2023) que consideram dados de raça e gênero, podem impulsionar uma análise mais completa de questões que não impactam somente a raça socialmente, mas também os efeitos desta sobre o gênero.

A população negra, historicamente marginalizada, enfrenta uma jornada mais árdua, frequentemente combinando estudos com trabalho informal, sendo uma forma precária de ocupação sem proteção social. Em 2022 (Informe MIR, 2023), enquanto 40,9% dos trabalhadores brasileiros estavam em ocupações informais, essa proporção era significativamente maior entre mulheres pretas ou pardas (46,8%) e homens pretos ou pardos (46,6%). Em contraste, os índices para mulheres brancas (34,5%) e homens brancos (33,3%) ficaram abaixo da média nacional, escancarando o abismo racial. Essa realidade estatística de precarização e dupla jornada é vivida intensamente pelas mulheres negras, como detalha a participante P36 ao citar Pinho[3] (2015):

> O salário de uma mulher negra corresponde a aproximadamente 30% do total do salário de um homem branco pela mesma função, até mesmo quando essa função já é de um salário extremamente baixo, como entre os funcionários terceirizados. A jornada semanal total das trabalhadoras negras é a mesma das brancas (57,9 horas). Entretanto, as mulheres negras dedicam, em média, 2,1 horas semanais a mais do que as brancas nas atividades relacionadas aos afazeres domésticos – 23,0 e 20,9 horas, respectivamente. Ou seja, além da tarefa laboral, as mulheres negras acumulam mais tempo com o serviço doméstico. Provavelmente porque recebem menos a contribuição de seus companheiros ou porque são sozinhas na administração da casa (mães solteiras, divorciadas). Diante destes números, podemos imaginar que quando falamos de mulheres negras que conseguem ser aprovadas para um curso superior, e/ou concluir os números devem ser ainda mais assustadores. As mulheres são maioria cursando ensino superior, mas mulheres e homens negros ocupam ainda um espaço muito pequeno entre os universitários. (P36, formulário aplicado em 2025)

[3] O trecho retirado da resposta do P36 é de um texto de Pinho, intitulado: “Eu, mulher negra na universidade… academicista?” de 2015.

Diante dessas evidências, observa-se que a fala da P36, ao trazer dados sobre a disparidade salarial e a tripla jornada (trabalho remunerado, afazeres domésticos e estudos), não é apenas uma barreira à entrada, mas uma barreira à produção intelectual. Dessa maneira, não se trata apenas de desigualdade, é um mecanismo ativo de sabotagem epistêmica que garante que a produção hegemônica permaneça majoritariamente branca e a tripla jornada não apenas dialoga com as estatísticas oficiais, mas as humaniza. Assim é possível perceber como a interseccionalidade opera na prática, onde a discriminação de raça e gênero se solidifica para criar um cenário de exaustão e sobrecarga únicos para a mulher negra.

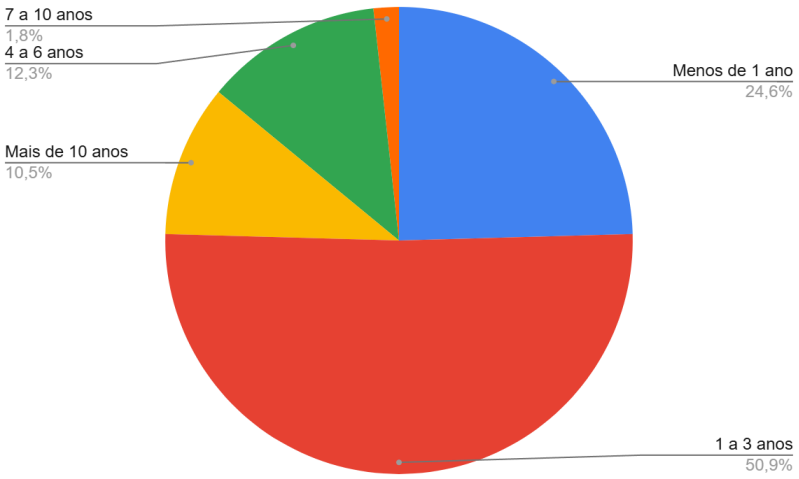
Diante desses números, como bem pontua Pinho(2015), alcançar e permanecer no ensino superior representa uma conquista que vai contra uma maré avassaladora de obstáculos estruturais. E isso reforça que a meritocracia é um mito, pois partimos de lugares sociais profundamente desiguais, especialmente ao se tratar de mulheres negras.

Florestan Fernandes (1964) demonstra que a abolição criou uma liberdade formal sem bases materiais para integração social plena. A introdução do regime capitalista, na época em que a pesquisa do sociólogo é realizada, produz uma atualização das relações sociais e, principalmente, de trabalho pós-abolição. É perceptível que essas formas de relações causaram muito sofrimento na adaptação dos recém-libertos negros às novas circunstâncias.

O indivíduo negro, após tanto sofrimento em que foi posto, percebe não haver lugar para ele, já que fora empurrado em um ciclo de exaustão, subserviência e humilhação, não estava acostumado à liberdade. E, no ensino superior, essa herança se manifesta como o que podemos chamar de *inclusão epistêmica subalterna*, que seria o acesso sem o reconhecimento intelectual equitativo.

Compreende-se que o perfil das 57 respondentes do questionário “específico”(público-alvo) revela um recorte jovem e, majoritariamente de universidades públicas. Temos que 80,7% encontram-se na faixa etária de 18 a 24 anos, 93% são graduandas de instituições públicas e 62,5% autodeclaram-se pretas, conforme indicado no anexo C. Outrossim, metade delas está inserida na esfera acadêmica entre 1 e 3 anos, indicando que vivenciam as fases iniciais de adaptação e confronto com a cultura universitária.

Anexo C – Tempo de inserção no ambiente acadêmico



Fonte: Elaboração própria (2025)

Para investigar a percepção das discentes sobre a valorização de sua produção intelectual, as participantes foram instadas a avaliar o reconhecimento da intelectualidade feminina negra no ambiente acadêmico segundo uma escala de 1 a 4, onde 1 corresponde a "muito baixo" e 4 a "muito alto". Os resultados, consolidados no Anexo D, revelam que 47,4% das participantes atribuíram nota 3 (Alto), 26,3% atribuíram nota 2 (Baixo), 24,6% atribuíram nota 4 (Muito alto) e apenas 1,8% atribuíram nota 1 (Muito baixo).

Anexo D – Avaliação do reconhecimento

Avaliação (1 a 4)	Respostas
1	1,8% (1)
2	26,3% (15)
3	47,4% (27)
4	24,6% (14)
Total	57

Fonte: Elaboração própria (2025)

Os dados do Anexo D revelam um resultado paradoxal, pois embora a maioria das participantes (74,1%) tenha avaliado o reconhecimento da intelectualidade feminina negra como "Alto" (47,4%) ou "Muito alto" (24,6%), a soma das avaliações negativas ("Baixo" e "Muito baixo") alcança 28,1%. E a interpretação deste dado que aparenta ser otimista demanda cautela, primeiro, porque a pergunta avalia o reconhecimento em termos gerais, não a experiência pessoal de desvalorização. Ou seja, é possível que as participantes reconheçam que outras mulheres negras são desvalorizadas, mesmo que não tenham vivenciado pessoalmente. Segundo, porque os 47,4% que avaliaram como "Alto" podem estar refletindo

um reconhecimento formal, por exemplo, a presença de autoras negras nas bibliografias, que não se traduz em reconhecimento substantivo. Assim, a maioria "neutra" ou "positiva" não deve ser lida como ausência de problema, mas como um indicador da complexidade do fenômeno.

Tendo em vista que a academia é tradicionalmente concebida como uma instância promotora de conhecimento, desenvolvimento crítico e reconhecimento intelectual, ao enxergar os resultados do gráfico acima, ela erra em ser percebida como um espaço de valorização positiva para as mulheres negras. Porque a neutralidade, neste contexto, opera como um indicador de falha estrutural, para um grupo historicamente vitimado por opressões interseccionais de raça e gênero, além de uma exclusão sistemática do acesso à educação formal. A ausência de um reconhecimento ativo e explícito significa a perpetuação de uma lógica de invisibilidade e deslegitimação.

Este cenário levanta questionamentos urgentes sobre a eficácia e a profundidade das atuais políticas de diversidade, como: “a questão da diversidade epistêmica está sendo efetivamente incorporada nos currículos acadêmicos?”; “A presença de autoras negras nas bibliografias é transformadora?”; “As campanhas de divulgação e os mecanismos de incentivo interno das instituições de ensino superior estão realmente comprometidos em combater o epistemicídio e promover a equidade racial e de gênero, ou se limitam a uma retórica superficial de inclusão?”. A resposta “neutra” predominante sugere que, embora possa haver um discurso oficial favorável à diversidade, na prática cotidiana e na experiência vivida pelas estudantes negras, o reconhecimento de sua intelectualidade não é uma realidade tangível ou suficientemente aceitável.

Por conseguinte, isso aponta para um abismo entre a teoria das políticas de inclusão e a prática cultural institucional, que permanece permeada por vieses racistas e patriarcais que neutralizam e obscurecem as contribuições intelectuais das mulheres negras.

Um dado aparentemente contra intuitivo emerge quando 68,4% das participantes afirmaram não ter vivenciado ou presenciado situações de desvalorização de seu trabalho intelectual por serem mulheres negras e este alto percentual demanda uma análise que vá além da superfície. É plausível interpretar que essa resposta não reflete necessariamente a ausência de violência epistêmica, mas sim a sua naturalização ou a dificuldade de identificação de micro-agressões racistas e machistas como formas de deslegitimação.

Por outro lado, as falas dos 26,3% que responderam 'sim', no entanto, descrevem um repertório preciso de deslegitimação como não ser levada a sério, ser desrespeitada, ideias não aprovadas, desvalorização dos artigos publicados, excesso de trabalho ou “Em diversas

turmas, tive colegas brancas, onde apenas elas eram reconhecidas como intelectuais, enquanto eu mesma era vista como se fosse apenas uma amiga que me aproveitava para subir com elas.”(P34, 2025), que contam com a principal questão da pesquisa que é o sentimento de desvalorização e incapacidade vivenciada por essas mulheres. Por fim, as últimas são uma consequência direta da *deslegitimação simbólica* sofrida por esse recorte populacional, a qual traz uma constante internalização de uma gama de sentimentos negativos com relação à estima dessas mulheres sobre si e sobre seus próprios trabalhos. Os depoimentos de P5, P8 e P12 ilustram concretamente a descrença na autoria intelectual da mulher negra.

> Em momentos que perguntam se eu faço faculdade e respondo que curso Engenharia Civil na federal, eu sempre tenho que provar de alguma forma, pois “não parece”. Ou dentro do curso mesmo, alguns homens mais velhos meio que tratam as mulheres com desdém, pois acham que a qualquer momento vamos abandonar o curso por ser “difícil demais” e trocar por um “mais fácil”. (P5, formulário aplicado em 2025).

> Já ocorreu uma situação de um professor questionar um trabalho que fiz, dizendo não acreditar que eu teria feito a pesquisa. Em outra ocasião, uma professora questionou uma unidade didática, feita por mim e outra colega, também negra, alegando plágio e que iria verificar a autenticidade do material. Ela verificou, viu que fomos nós que produzimos e só falou que estávamos liberadas. (P8, formulário aplicado em 2025).

> São constantes os comentários sobre não saber que eu era inteligente ou que estudo. Perguntam se eu mesma fiz os trabalhos. E que tenho “cara” de um curso de humanas, poderia ser professora do ensino básico, mas não imaginava que eu ia ser de um curso da saúde. (P12, formulário aplicado em 2025).

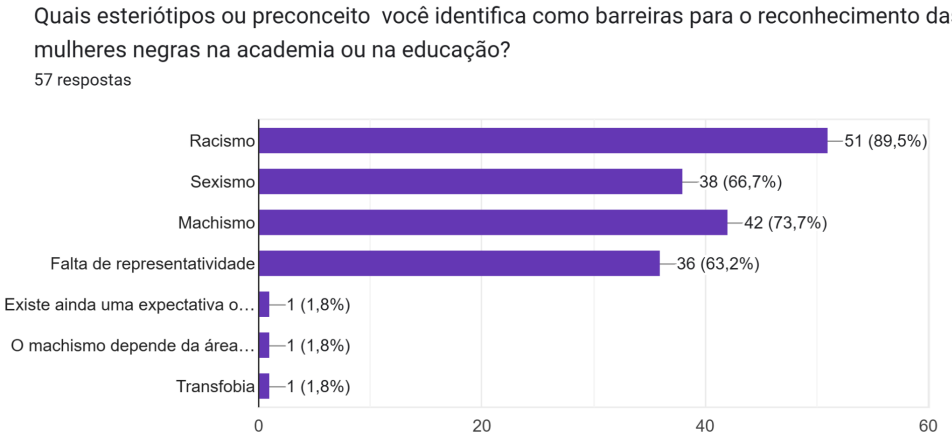
Temos exemplos bem concretos citados pelas participantes, como a exigência de provar que cursa Engenharia (P5), a acusação explícita de plágio (P8) e a surpresa com sua inteligência ou escolha por um curso da saúde (P12) são manifestações explícitas de um imaginário social que não relaciona a intelectualidade com a população negra. Isso significa que estas situações não são incidentes isolados, são a materialização do currículo eurocêntrico, que posiciona o saber branco e masculino como universal e desconfia do que vem antes dos saberes e da capacidade intelectual de corpos racializados.

Infere-se, portanto, que o dado quantitativo (68,4% de 'nãos') e os qualitativos (26,3% de 'sins' com relatos graves) não se contradizem, mas se complementam para revelar as múltiplas camadas da opressão. Esses dados demonstram tanto a face explícita do racismo acadêmico quanto sua face internalizada, onde a própria vítima pode não nomear a violência que sofre, num processo de *auto deslegitimação*.

Tratando-se de sobre estereótipos ou preconceitos enxergados na universidade, é inegável que todas as diferentes formas de sistemas de opressão existentes na sociedade refletem na comunidade acadêmica, já que é um complemento da outra. Consoante a esse aspecto, essas mulheres vivenciam frequentemente a negação de seu lugar legítimo na

academia, além de enfrentar situações de racismo e machismo, conforme representado no anexo E.

Anexo E – Estereótipos e preconceitos como barreiras



Fonte: Elaboração própria(2025)

Ao analisar o gráfico é possível compreender que a sociedade entende que alguns dos obstáculos que impedem mulheres negras de avançar no reconhecimento acadêmico são o racismo, machismo e sexismo, (representando 89,5%; 73,7% e 66,7%, respectivamente) que já foram vistos anteriormente. Contudo, 63,2% das respostas introduzem um ponto novo que é a falta de representatividade que logo mais será melhor analisado.

Na mesma linha, por intermédio de um currículo eurocêntrico as instituições de ensino utilizam do conhecimento para legitimar e reproduzir a deslegitimação, opressão epistêmica e o epistemicídio, utilizado para marginalizar e excluir certos saberes. Todavia, tem-se a primordialidade de processos de legitimação para as instituições para uma mudança efetiva.

Este panorama geral da exclusão evidencia a magnitude das barreiras enfrentadas por mulheres negras no acesso e na permanência no ensino superior. No próximo capítulo, aprofundaremos a análise das barreiras simbólicas, investigando como os estereótipos e a deslegitimação cotidiana impactam a autoestima intelectual e a trajetória acadêmica dessas mulheres.

3. Capítulo I — Barreiras simbólicas

3.1. Conceitos e definições

3.1.1. A natureza das barreiras simbólicas

"Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?"
— Kilomba, 2019, p. 35

Primeiramente, este e os capítulos teórico-conceituais seguintes não têm a pretensão de ser um inventário neutro de fontes, mas sim um gesto político de mapeamento e confronto. Partindo do pressuposto de que o próprio ato de revisar a literatura é um exercício de poder, no qual certas vozes são canonizadas e outras silenciadas.

As barreiras simbólicas constituem uma forma de nomear obstáculos "invisíveis" aos olhos, por englobarem um conjunto de práticas e pensamentos que não somente inferiorizam, mas também invisibilizam a presença e capacidade intelectual de pessoas negras. Para exemplificar, observam-se os preconceitos direcionados à mulher negra, constantemente associada, no imaginário social, ao trabalho de cuidado, ao animalesco ou à hipersexualização de seu corpo. Dado isto, nega-se a essas mulheres a condição de humanidade e, consequentemente, é inviabilizada a consideração de sua capacidade de pensar, refletir e produzir cientificamente. Essas barreiras materializam-se por meio dos estereótipos, do racismo, da deslegitimação e da falta de reconhecimento, manifesta na ausência de representatividade real de mulheres negras em cargos de liderança. Como veremos nos capítulos seguintes, esse intelecto foi construído a partir de lutas constantes para o ingresso e, posteriormente, para a permanência e conclusão de cursos de graduação.

Assim, tratar do simbólico significa relacionar ao não palpável, mas que, sem dúvidas, é sentido de maneira quase brutal pelos grupos minoritários. Pois, pensar sobre a intelectualidade implica também refletir na sua negação histórica e compreender os motivos pelos quais a imagem de inferioridade intelectual é constantemente vinculada a pessoas negras. Esse fator atua como um desestímulo constante para os estudantes, que os impede de acreditar no próprio potencial acadêmico, caracterizando-se como barreira simbólica. Claro que existem especificidades em cada trajetória, no entanto, ao longo da pesquisa, deve ser possível perceber que existem padrões de percepção sobre o espaço universitário e sobre o

indivíduo, afetando diretamente a autoestima intelectual e a dimensão quantitativa de pessoas negras nesses espaços de exclusão.

Por outro lado, as barreiras estruturais apresentam-se como uma outra vertente mais institucional de impedimento ao acesso desses estudantes à universidade. Pode-se refletir sobre as políticas públicas destinadas a esses grupos marginalizados e avaliar sua eficácia, pois, se estão sendo eficazes, logo, há uma diminuição da desigualdade por parte do Estado. Contudo, a política de cotas, por exemplo, apesar de ser um avanço significativo, veremos existirem controvérsias quanto ao modo como está sendo desenvolvida.

3.1.2. Racismo como fenômeno simbólico

"A ignorância dos mecanismos cotidianos produzidos no interior do dispositivo, dos quais o racismo se utiliza para discriminar, rebaixar, desvalorizar, conduzem à desvalorização da dor e do sofrimento a que as pessoas são também cotidianamente submetidas."
— Carneiro, 2023, p. 298

A categoria de raça, embora tenha origens em classificações biológicas, fez-se presente em discussões de distinção histórico-cultural entre a população negra e branca (ou não negra), trata-se de um termo com enorme peso histórico, ao entregar a carga de conhecimento e experiência vivenciadas por pessoas não brancas.

Como afirma Souza (1983, p. 19): "A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior." A partir dessa perspectiva, Neusa Santos Souza traz um triste dado histórico: o negro, na condição de escravizado, é condicionado pela sociedade escravista branca a esperar por seus comandos para ser ou deixar de ser. O negro passa a ser visto como categoria de raça quando é possível inferiorizá-lo e torná-lo símbolo de servidão. Para a autora, o termo raça é entendido como noção ideológica que auxilia na compreensão da estrutura de classes, pois esses grupos raciais têm semelhanças sociais e valores culturais. Confirma Carneiro (2023, p. 43):

> Vencida a etapa de exploração da mão de obra escrava para a acumulação primitiva de riqueza e capital, a constituição do campo de saber sobre a diversidade instituída pelo racialismo tornava o negro um objeto de ciência, possível fonte de compreensão da evolução humana e de experimentações científicas.

Durante muitos séculos, a única visão que era observada, discutida e aceita em termos de produção de conhecimento era a masculina branca, enquanto o "Outro" (Carneiro, 2023) era sempre posicionado como objeto de estudo, nunca o estudante ou produtor, sendo silenciado e desumanizado.

> […] mesmo após a intensificação da investigação sobre esses temas, os negros estiveram ausentes como sujeitos do conhecimento. Essa extraordinária produção sobre esse objeto se deu tomando-o como informante desse domínio, porém sem o seu acolhimento como sujeito político e de conhecimento e, em muitos momentos,

> desqualificando a resistência negra pelo apelo à racialidade enquanto fator de subordinação e exclusão social. (Carneiro, 2023, p. 42).

Por conseguinte, "O dispositivo de racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença." (Carneiro, 2023, p. 28). O trecho explica a maneira como Carneiro delimita do que se trata seu dispositivo de racialidade, ao qual abriga o conceito de normalidade e loucura, onde nessa diferença, respectivamente, de um lado temos o ser branco e do outro, o negro. Pois, como explicita Nogueira (apud Carneiro, 2023, p. 28): "A 'brancura' passa a ser parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc." Sendo assim, trazemos novamente a hierarquização das relações raciais, onde é perceptível a posição do negro nessa pirâmide social. Continua Carneiro (2023, p. 43):

> Portanto, sobre a eleição do negro como "objeto de ciência", estabelece-se um campo de saber, que institui um campo de poder, de prestígio e glórias; que, sobretudo, se constitui como um espaço de disputa de saber e poder para brancos e entre brancos, o que em contrapartida descarta o negro da condição de produtor de saber e detentor de poder.

Assim, mesmo quando os estudos acerca da população negra estavam "em alta", esses indivíduos não eram vistos como mais que meros objetos de observação, analisados de uma forma até animalizada. Afirma Souza (1983, p. 29): "O sujo está associado ao negro: à cor, ao homem e à mulher negros." Esse pensamento influenciou os estudos antropológicos do início do século XX, a exemplo de Nina Rodrigues, pesquisador conhecido na área das Ciências Sociais, que traduzia o pensamento dos intelectuais da época:

> Na escala da civilização, os afroamericanos ocupam ainda um dos últimos degraus, a raça anglo-saxônica um dos primeiros, senão o primeiro: os americanos têm plena consciência de tal fato e não se podem resolver a tratar de igual para igual com uma gente tão inferior a eles, do mesmo modo que o adulto não trata a criança de igual para igual, nem as classes superiores às inferiores. (Rodrigues apud Carneiro, 2023, p. 97)

O principal referencial teórico deste trabalho é o *dispositivo de racialidade*, conceito desenvolvido por Sueli Carneiro (2023) em sua tese de doutorado em 2005, pois a noção de dispositivo engloba as diferentes formas de opressão vivenciadas pelas intelectuais negras nas barreiras e, a partir disso, urgem resistências para contrapor esse dispositivo. Diante disso, Carneiro define esse dispositivo, a partir da noção foucaultiana do mesmo conceito, porém aplicada ao contexto racial. Carneiro (2023, p. 24) explica:

> Para Foucault, um dispositivo é sempre um dispositivo de poder, que opera em um determinado campo e se desvela pela articulação que se engendra a partir de uma multiplicidade de elementos e pela relação de poder que entre eles se estabelece. O dispositivo expressa, ainda, um objetivo estratégico que atende a uma urgência histórica.

Ou seja, um dispositivo é um conjunto que engloba discursos científicos, leis, instituições, afirmações filosóficas que agem pela relação de poder para atender a uma

urgência histórica. Portanto, o dispositivo de racialidade opera para a manutenção da supremacia branca e a produção de subjetividades que favoreçam o "Eu hegemônico" (o conhecimento masculino branco). Ademais, esse dispositivo utiliza do racismo, do epistemicídio, do biopoder e da branquitude para cumprir seu plano estratégico, porque é isso que ele é, segundo Foucault (apud Carneiro, 2023, p. 25): "estratégias de relações de força, sustentando tipos de saberes e sendo por eles sustentadas". Esse mecanismo é beneficiado pelas falsas representações do indivíduo negro durante a colonização para construir uma ideologia racista que perdura até a atualidade. Percebe-se que essa situação ilustra o que afirma Gonzalez (2020), que mulheres negras enfrentam uma tripla discriminação, pois as mulheres negras frequentemente estão na prestação de serviços domésticos e a sociedade solidifica o pensamento de que aquele é o lugar delas.

> Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. (Gonzalez, 2020, p. 50)

Dessa forma, a deslegitimação e a falta de reconhecimento são resultados diretos desse dispositivo. Nas palavras de Carneiro (2023, p. 46): "O não reconhecimento dos intelectuais negros e a objetivação de militantes negros como fontes primárias de pesquisas são fatos que antecipam o tema do epistemicídio e que operam em estreita consonância com o dispositivo de racialidade." Pois, como também explica a autora, o sujeito negro é "desclassificado como fonte de autoridade para o saber sobre o negro" (Carneiro, 2023, p. 46), mas somente o discurso do branco relacionado ao negro é legitimado, então a questão torna-se dificultosa de ser compreendida. Em consonância, Louro (1997, p. 85) afirma: "a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros." O filósofo alemão Immanuel Kant ilustra o imaginário da época sobre o indivíduo negro que moldou essa estrutura de pensamento:

> […] dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força dos dons excelentes. (Kant apud Carneiro, p. 85)

É possível permitir que pesquisadores brancos investiguem sobre o negro, como aconteceu no ápice desses estudos (séc. XX), mas recusar-se a validar a voz do próprio sujeito investigado, priorizando o discurso de observadores externos, é uma prática contraditória e epistemicida, por cortar a possibilidade de fala desses sujeitos.

> Conforme aponta a historiadora Lilia Moritz Schwarcz em sua obra ‘Imagens da branquitude: a presença da ausência’, a formação da identidade negra é frequentemente influenciada por perspectivas eurocêntricas, que subestimam a contribuição cultural e social dos negros na constituição da sociedade brasileira. Essa abordagem não só perpetua estereótipos, mas também silencia vozes essenciais que deveriam ser ouvidas e valorizadas na construção da memória nacional. (Júnior e Moreira, 2025, p. 8)

Beatriz Nascimento (2022) apresenta uma tese que considero muito importante para compreender as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira. A autora propõe o conceito de *“amnésia coletiva”,* que suaviza e apresenta o negro de forma estereotipadamente alegre, satisfeita e despreocupada, enquanto a sociedade externa o trata com hostilidade em seu cotidiano. A pesquisadora questiona qual é o efeito dessa amnésia no interior do negro, em seu psicológico.

> Tomando inescrupulosamente como cobaia eu mesma, isto é, partindo da minha experiência, e da dos negros mais ligados a mim – minha família, amigos, companheiros de ônibus, nas ruas, nos estabelecimentos –, tento chegar o mais perto de como subjetivamente reagimos diante de uma realidade tão opressora; de como resolvemos as questões que nos fustigam, hoje, nossas mentes, ontem nossos corpos. Quando pretendo explicar o que se produziu em quatro séculos de repressão, de ausência de ser, vejo somente uma imensa amnésia coletiva que nos faz sofrer brutalmente. Essa amnésia coletiva começou a surgir a partir de um porão de um navio negreiro qualquer, e no nível social, sabemos ou intuímos o que ela produziu. Mas, e interiormente? (Nascimento, 2022, p. 127)

Há um exemplo da concretização desses efeitos, que Nascimento descreve por serem vivenciados por ela, como:

> O vendedor entregou a mercadoria à moça, dando-lhe o troco, agradecendo e ao mesmo tempo com mesura. Volta-se para mim, repete o mesmo ritual, mas ao final declara: “Maria, não esqueça a nota (fiscal) para não ter problemas com a patroa”. A nota ficou em sua mão, tranquei-me o resto do dia em casa. Por quê? (Nascimento, 2022, p. 128).

Momentos como esse podem parecer simples e passíveis de serem ignorados, no entanto, apenas comprovam a amnésia coletiva que a pensadora estava relatando, pois o racismo tornou-se tão naturalizado que pensamos ser pequenos momentos que acontecem no nosso cotidiano, mascarando a violência simbólica vivenciada por pessoas negras.

Nesse sentido, Oliveira (2021) explicita que o processo sistemático de desumanização, invalidação ou inferiorização desses grupos caracterizados por raça pode ser chamado de racismo. Enquanto fenômeno simbólico, o racismo se refere aos significados, valores, crenças e classificações que os grupos sociais criam e aceitam como naturais. Como afirma Carneiro (2023, p. 313): “O racismo não descansa. Por isso mesmo, a luta tem que ser permanente, contínua.”, essa violência simbólica reverbera diretamente na trajetória escolar e acadêmica.

> Como um filme que voltasse no tempo, revivi meus anos de universidade, as decepções, a presteza das propostas “esclarecedoras” do grupo de colegas. Talvez pela primeira vez vivenciasse a “aceitação”: uma só entre muitos, “querida de todos pela estranheza”. Ninguém perguntava, ninguém queria saber. Já sabiam tudo sobre

> a origem de classe. Eu era uma negra brasileira, pobre. Todos sabiam o que eu deveria fazer, o que eu deveria querer. (Nascimento, 2022, p. 133)

Ao rememorar sua infância e o contraste com outra aluna negra de sua classe, Nascimento (2022) descreve situações de sua infância com o contraste de outra aluna negra em sua classe, apesar da relação conturbada entre as duas. A autora descreve uma sensação frequentemente absorvida e compreendida para as pessoas negras, essencialmente mulheres negras: "Novamente se estabelecia entre nós aquela comunicação em que "tudo" não era dito, como se uma soubesse da outra a partir de um determinado dado que ocultávamos." (Nascimento, 2022, p. 139). Dessa maneira, apesar dos pesares, as mulheres negras se unem em prol da paz e descanso da rotina exaustiva que suportam estando em suas peles. A autora, em uma tentativa de "falar" com a sua ex-colega, abriga o retrato das limitantes realidades entre as mulheres negras: a que "caiu" no sistema e a que está batalhando para superá-lo.

> Sabe, acham que isso é que é vida, porque só assim você sabe das coisas e continua negra, "dentro da sua cultura". É, Jurema? Nós duas sabemos o que é ser negro, e quantas coisas por isso você deixou de aprender! Jurema, quantas coisas não nos ensinaram. Mas eu aprendi. Não sei se porque continuei. (Nascimento, 2022, p. 141)

Beatriz explora sua dor através da ótica contrastada da vida de sua ex-colega, expressando sua indignação ao aprender o que não querem que aprendamos, por conseguir o que não querem que sequer sonhemos com. Ainda traz a dúvida: "não sei se porque continuei", que demonstra um retrato da sociedade, porém que não se limita apenas ao esforço individual das duas. Tanto Jurema quanto Beatriz foram vítimas do sistema racista, contudo, oprimiram ambas de formas diferentes, o fato de Beatriz ter conseguido se formar, se profissionalizar, não significa que não houve obstáculos que limitaram e tentaram impedir que ela avançasse. Acima de tudo, é imprescindível a discussão sobre o ensino afro-brasileiro.

> É preciso promover um debate amplo sobre a necessidade de decolonizar o currículo em todos os níveis de ensino, tendo em vista que a decolonização curricular não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira. Ela implica em uma profunda revisão dos currículos, questionando as narrativas dominantes e valorizando as perspectivas de grupos marginalizados. Ao adotar uma perspectiva afrocentrada, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo o racismo e a discriminação. (Júnior e Moreira, 2025, p. 7)

Por fim, Louro (1997, p. 17) aponta: "Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos." A autora é intensa ao trazer a expressão "tornar visível aquela que fora ocultada", é de clara preocupação com todas as mulheres não brancas: sendo estas indígenas, trans, imigrantes e negras. Nesse momento do feminismo, Louro trata que o movimento queria o mínimo: a visibilidade e direitos dessas mulheres. Porém, é um fato de que muitos direitos que mulheres brancas buscavam, eram a única possibilidade de sobrevivência de mulheres negras, constantemente no papel de servidão, de cuidado, de limpeza. Conforme a autora pontua, foi gradualmente que: "essas e

outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais.” (Louro, 1997, p. 17)

3.1.3. O mito da democracia racial

> O mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao “complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente”. Presta-se à construção de uma identidade positiva para um país cuja realidade concreta impede a realização efetiva de uma ocidentalização, seja racial ou cultural. (Carneiro, 2023, p. 49)

A noção do mito da democracia racial (Gonzalez, 1982), enquanto narrativa hegemônica que insiste no falso ideal de equidade entre raças, opera como um poderoso mecanismo histórico de desmobilização política e silenciamento. No contexto brasileiro, o dispositivo de racialidade utiliza o mito da democracia racial e o discurso da miscigenação como estratégias para mascarar as desigualdades. Ao negar a existência do racismo estrutural e camuflar a violência epistêmica, esse ideal cria um terreno hostil para a ausência de reconhecimento das disparidades sociais. Em contrapartida, é justamente em oposição a essa falácia que as estratégias de insurgência intelectual de mulheres negras ganham contorno e potência. Como questiona Nascimento (2022, p. 94):

> Eu sou eu e eu sou negra. E, enquanto negra, sou um produto das relações raciais no Brasil, relações que estão numa situação que se pode chamar de caótica. Por exemplo: em termos de recenseamento da população brasileira não sou mais negra. O censo demográfico aboliu o quesito cor. Não existe mais negro no Brasil. Fomos declarados, a nossa revelia, como integrantes de uma democracia racial. Deixemos as leis de lado, observemos a vida: existe preconceito de cor no Brasil? Em que medida? Se somos um país de iguais, que motivos tem o negro de lutar por melhores condições de vida?

Apesar de parecer algo simples e superado na sociedade brasileira, nos estudos sobre o negro esse “argumento” era muito utilizado para justificar a tentativa de embranquecimento que aconteceu no país e para diminuir os rumores de um preconceito racial. Contudo, os doutores, mestres nas diferentes áreas, sustentaram essa falácia, tornando-a quase “científica”, o que instiga a pergunta feita por Carneiro (2023, p. 52): “por que tantos intelectuais, a maioria brancos, se empenham com tanta determinação em ‘salvar’ o mito da democracia racial, na razão inversa onde os negros, mais que todos os ativistas da luta antirracista, se esforçam em condená-lo?”. Adicionado a isso, também questiona Gonzalez (2020, p. 67): “o que foi que ocorreu para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais foram os processos que teriam determinado sua construção? O que é que ele oculta, para além do que mostra? Como a mulher negra é situada no seu discurso?”. A resposta é bem simples, na verdade, esses intelectuais (em grande parte brancos) não gostariam de perder seu privilégio como integrantes da branquitude e, para esta funcionar, a

negritude deve estar em posição de inferioridade, jamais como igual ou equivalente ao ser branco. Como explicita Beatriz Nascimento:

> O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são suas e que não são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo. Fico chocada quando se dá ao branco a cabeça, a racionalidade, e ao negro o corpo, a intuição, o instinto. Negro tem emocionalidade e intelectualidade, tem pensamento como qualquer ser humano. Ele precisa é recuperar o conhecimento que também é seu, e que foi apenas apoderado pela dominação. E por aí vamos chegar à discussão sobre a posse do conhecimento. E a Bacon, que tem toda razão quando diz que conhecimento é poder. (Nascimento, 2022, p. 95)

Diante desse histórico, a postura contemporânea das universidades revela-se contraditória. Como aponta Martins et al. (2024), muitas instituições adotam um discurso superficialmente antirracista, denunciando o racismo estrutural abstratamente, porém sem implementar mudanças concretas. Configurando uma hipocrisia institucional, porque há a necessidade de se autodenominar "não racista", mas falha-se no exercício cotidiano de ser antirracista, como aponta a intelectual afro-norte-americana Angela Davis[4]. Na prática, essa dissonância se manifesta em microagressões, observa-se um constrangimento velado em relação a pessoas de pele retinta, por exemplo. Esse fenômeno evidencia a operação silenciosa e sistêmica do racismo velado no campo da academia, pois "os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território" (Bento, 2022, p. 48).

No trabalho realizado por Resende e Oliveira (2020) sobre as mulheres negras no campo acadêmico, são analisadas respostas dadas à questão de um questionário. Os resultados apresentados destacam algumas informações que nos permitem compreender a existência de racismo cotidiano. O perfil de participantes da pesquisa é semelhante ao perfil da população baiana, onde têm-se 76% de pessoas negras e pardas, e também próximo à natureza da própria UFBA, que conta com 75% de estudantes negros e pardos.

> a. Com certeza. Se manifesta na sociedade como um todo, até mesmo entre crianças. Logo, pessoas não brancas são sempre tratadas de modo diferente. (P31)
> b. Sim. Ele se manifesta desde aquela "brincadeirinha" na rodinha de amigos desde os olhares e julgamentos. (P35) (Resende e Oliveira, 2020, p. 160)

Surgem daí efeitos subjetivos decorrentes da opressão simbólica, como o cuidado com a autoimagem, que pode ser a internalização da deslegitimação, ou a manutenção de currículos eurocêntricos que ignoram ou invisibilizam produções de autoras negras.

Contrariando o mito, os estudos contidos no trabalho de Martins et al. (2024) indicam que a população negra brasileira ainda sofre as consequências do legado escravista, sendo muito presente nas classes sociais com menor renda e com condições mais precárias. A

[4] A frase "Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista" é amplamente atribuída a Angela Davis, embora não haja consenso sobre sua fonte primária. A formulação é geralmente compreendida como uma paráfrase de ideias desenvolvidas pela autora em *Mulheres, raça e classe*.

marginalização dessa população tem relação com as condições históricas de inserção social, adicionadas às condições de moradia, renda, saúde e localização geográfica, os quais são elementos que determinam o acesso a bens e serviços**.** A título ilustrativo, Gonzalez (2020, p. 50) descreve um caso comum entre as mulheres negras periféricas:

> Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos com os cuidados dos mais novos (as meninas, de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após "adiantar" os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia.

Gonzalez (2020) categoriza as noções estereotipadas e racistas direcionadas à mulher negra, sendo elas: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Dessas noções, a "mulata" é descrita por Gonzalez como uma profissão, deixando de ser um perfil étnico, que consiste na típica hiperssexualização do corpo, e essa mulher torna-se apenas isso, um corpo. A autora traz uma crítica que expõe como muitas mulheres negras acabam por ser forçadas a utilizar seus corpos para entrar no "mercado de trabalho":

> A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do "rebolado", para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se aperceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais mas como provas concretas da "democracia racial" brasileira. (Gonzalez, 2020, p. 51)

Por outro lado, a autora sustenta esse argumento em outro trecho em que exalta a resiliência da mulher negra, onde ela é "anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família" e é quem tem mais força e coragem justamente para lutar pela sua sobrevivência e dos seus, pois também não tem nada a perder.

> Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (Gonzalez, 2020, p. 55)

Ademais, Carneiro (2023) complementa Gonzalez ao elencar mais estereótipos vinculados a pessoas negras, como é possível observar no trecho a seguir:

> Os estereótipos associados aos negros são amplamente conhecidos: pai Tomás e a mãe preta (os negros "de alma branca", submissos e portadores de lealdade bovina a seus superiores); o malandro e a mulata (negros espertos, portadores de sexualidade exacerbada e moralmente flexíveis ou ambíguos); o menor e o marginal (expressões do negro como perigo, negros violentos e implacáveis); o negro entertainment (jogadores de futebol, artistas, os negros símbolos da democracia racial); os negros elitizados (aqueles que, à boca pequena, os brancos dizem que os "macaqueiam"); o intelectual subalterno; o excepcional; o ativista. Identidade folclorizada, fixação da identidade: esses são alguns dos modos de subjetivação disponibilizados pelo dispositivo de racialidade. Em relação a cada um deles constroem-se expectativas de comportamento moral. (Carneiro, 2023, p. 310)

Por intermédio de Martins et al. (2024), é possível perceber que, no contexto pandêmico, um dos grupos de estudantes mais afetados pela falta de estrutura para se manterem nas atividades acadêmicas no formato remoto foi o de estudantes negros. Pois, apesar de estar fora do imaginário, a instituição universitária não está imune às relações sociais marcadas pelo racismo da estrutura social brasileira. Assim, a maioria dos estudantes negros universitários afirmou que sofreu e/ou presenciou racismo na universidade.

Sendo assim, as desigualdades sociais podem impactar a vida cotidiana de diversas pessoas. Essencialmente, as desigualdades raciais trazem certa influência negativa na vida de pessoas negras, seja em sua vida no trabalho, escola, até com familiares, e, consequentemente, afeta a trajetória acadêmica das mulheres negras.

3.1.4. Epistemicídio

> A racialidade é compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder. Para compreender como isso se dá no Brasil, é preciso lembrar que a escravidão corrompeu o valor do trabalho: compulsório para o escravo, não tinha como ser considerado positivo pelo senhor branco. Este, liberado de trabalhar pela existência do escravo, foi viciado no ócio. O trabalho manual foi estigmatizado pela tradição, igualmente estigmatizadora, da escravidão. A abolição seria, nesse contexto, o momento da emergência do negro na nova ordem disciplinar que se instaura no Brasil, na passagem de uma economia baseada no trabalho escravo para o livre. [...] É assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa. A invisibilidade da presença negra na cena brasileira, que gradualmente vai se processando, contrasta com a vasta produção acadêmica que irá se desenvolvendo em torno dessa nova condição de objeto de estudo. (Carneiro, 2023, p. 40-41)

Diante desse cenário, pensa-se sobre como as produções negras, a cultura negra, o ser negro é destruído. A universidade tem um papel fundamental no contexto de desenvolvimento de aprendizagem e psicossocial dos estudantes, pois a instituição deveria ter um olhar não apenas para os discentes de sua comunidade escolar, mas também para os futuros profissionais. Todavia, a participante 80 descreve uma prática de deslegitimação feita pela instituição ao afirmar: “essas autoras negras não são colocadas como principal referencial a ser debatido, às vezes parece que estão ali 'cumprindo tabela’”. A estudante denuncia o sistema que não se importa com a representatividade e os anos de luta que se passaram ao colocar pessoas negras que estão apenas “cumprindo tabela”, ao tentar incluir sem transformação sistêmica.

É preciso ser delicado com as referências que estão sendo construídas de pessoas negras, a partir de outras pessoas negras, como exemplo a personagem Tia Nastácia, do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Essa, faz parte do grupo de personagens negras que eram frequentemente confinadas a papéis subalternos e caricatos de servidão, cujo intelecto e

história pessoal são apagados em função do trabalho doméstico. Não sabemos sobre a Tia Nastácia além de que ela limpa e cozinha, esse é o tipo de representatividade que necessitamos? Como critica Nascimento (2022, p. 82):

> Com poucas exceções, essa literatura é pensada e escrita por autores brancos que fazem parte do grupo social e econômico dominante. Por intelectuais que repetem e reproduzem seres estereotipados nas suas narrativas, memórias ou ficções. Essa produção se faz transpondo o negro numa narrativa e, principalmente, na memória, assim como a relação dominante entre branco e negro. A ele são dados os papéis mais subalternos, sejam relacionados ainda ao sistema escravista, sejam relacionados ao sistema moderno de alocação de mão de obra.

A historiadora faz uma crítica a essa representação supérflua, estereotipada e racista do negro que apenas serve para, em suas palavras, "levantar bandeiras" e não para construir uma mudança efetiva em suas opressões cometidas pela sociedade. Como defende Louro (1997, p. 65): "a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças." Pois, a literatura e as diferentes formas de se construir um personagem refletem na maneira como são vistos na sociedade e como essa população se enxerga.

> Essa literatura está atrelada a um modelo histórico do negro no qual seu grito dói sufocado pela avalanche de contradições de uma sociedade e cultura brasileiras, que, por terem sido produzidas fortemente pelo grupo ainda como escravo, às vezes funcionam como impedimento de sua própria busca de emancipação e modernização. Aí o negro é aquele que, ao lado da indignação e da busca de mudanças, nunca alcança, porque serve como anteparo das lutas dos demais oprimidos. É ele muito mais um alçador de bandeiras do que um agente de mudança, não ficando muito claro as especificidades de suas questões. A literatura se comporta como se fizesse somente uma reflexão, colocando o negro fictício num confronto com o real a partir daquilo mesmo que é visto como produto de seu trabalho, o desenrolar da sua vida e o estar de suas relações com o mundo. Isto é, fica o descendente de africanos aprisionado a um só modelo cultural, reeducando-se por um fator de ficção. (Nascimento, 2022, p. 83)

A estereotipagem e a construção de um imaginário negativo vinculado a mulheres negras não encontraram-se apenas na literatura ou em textos científicos. Mas também em músicas populares, que edificaram um preconceito que moldou a maneira com que mulheres negras se comportam socialmente e, mais, como mudou sua relação com seus cabelos.

> Tem uma música antiga chamada "Nega do cabelo duro" que mostra direitinho por que eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme pra clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. (Gonzalez, 2020, p. 76)

Luiz Caldas, autor da música citada por Lélia, traz uma naturalização da opressão estética imposta às mulheres negras que corresponde a disseminação da representação negativa das mulheres negras, usada pelo dispositivo de racialidade para continuar fazendo a manutenção da branquitude. O dispositivo utiliza dessa ideologia como ferramenta epistemicida para oprimir as mulheres negras, que são apagadas como um ideal de

intelectuais, sendo atreladas a condições negativas sobre seu corpo e sua mente. Essas devem desistir de seus traços negróides para serem aceitas na sociedade patriarcal e racista, devem se podar não apenas para se sentirem aceitas, mas também para conseguirem oportunidades empregatícias, como novamente explicita Lélia.

> E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem "educadas" ou estarem "bem vestidas" (afinal, "boa aparência", como vemos nos anúncios de emprego, é uma categoria "branca", unicamente atribuível a "brancas" ou "clarinhas"). Os porteiros dos edifícios obrigam-nas a entrar pela porta de serviço, obedecendo instruções dos síndicos brancos (os mesmos que as "comem com os olhos" no Carnaval ou nos oba-obas da vida). Afinal, se é preta só pode ser doméstica, logo, entrada de serviço. (Gonzalez, 2020, p. 73)

Em contrapartida, mesmo quando exaltada, o dispositivo de racialidade, por meio de suas ferramentas opressoras, dissemina a imagem da mulher negra em que é frequentemente confinada à categoria do "erótico-exótico", desprovida de sua dignidade humana e intelectual.

> Quando se analisa a presença da mulata na literatura brasileira e na música popular, sua aparência física, suas qualidades eróticas e exóticas é que são exaltadas. Essa é a razão pela qual ela nunca é uma musa , que é uma categoria da cultura. No máximo — como alguém já disse — ela pode ser uma fruta a ser degustada , mas de todo modo é uma prisioneira permanente da natureza. O estabelecimento definitivo do capitalismo na sociedade brasileira produziu seus efeitos na mulata: ela se tornou uma profissional. Mesmo agora não é reconhecida como um ser humano e nenhum movimento foi efetivado para restaurar sua dignidade como mulher. Ela foi claramente transformada em uma mercadoria para consumo doméstico e internacional. (Gonzalez, 2020, p. 150)

Pode-se refletir ainda mais profundamente sobre essa questão quando o tópico "exótico" entra na discussão, por ser assim que a branquitude trata as temáticas relacionadas ao racial e, principalmente, para mulheres negras. Quantas vezes não foi escutado que a beleza da mulher negra é "exótica" ou que somos limitadas apenas a um corpo sexualizado ao extremo e não podemos ser mais nada além disso? As mulheres negras, mais uma vez, estão em posição de servidão, servindo ao fetiche dos homens, dos homens brancos, da sociedade que utiliza do superficial e não aprofunda o intelecto, pois não relaciona mulheres negras a poder, saber e igualdade. Essas mulheres são tratadas pelo superficial e não são relacionadas a posições de maior prestígio, Gonzalez (2020, p. 154) confirma:

> As experiências das mulheres negras são bastante significativas: não é raro que uma dona de casa negra de classe média, quando atende a porta, seja surpreendida por um vendedor que insiste em falar com sua patroa. Ou, ainda mais comum, quando porteiros de prédios de classe média alta ou burguesa impeçam mulheres negras de usarem a entrada principal, insistindo para que usem a porta de serviço. Em ambos os exemplos, o estereótipo estabelece a relação: mulher negra = trabalhadora doméstica. O ditado "Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar" é exatamente como a mulher negra é vista na sociedade brasileira: como um corpo que trabalha e é superexplorado economicamente, ela é a faxineira, arrumadeira e cozinheira, a "mula de carga" de seus empregadores brancos; como um corpo que fornece prazer e é superexplorado sexualmente, ela é a mulata do Carnaval cuja sensualidade recai na categoria do "erótico-exótico".

Também é uma vertente do *epistemicídio,* pois utiliza o apagamento/ocultamento de intelectuais negras e o silenciamento desses casos para não entrarem na história, podendo ser interpretados como ferramentas modernas do epistemicídio. Ainda, Nascimento, ao tratar da inclusão da cultura afro-brasileira, traz o ponto central acerca dessa discussão que é enxergar esse resgate como também uma forma de resistência do processo de dominação racial no país, cercado de desigualdade racial e social.

> A outra vertente da abordagem diz respeito à ausência da escrita na vida da maioria dos negros no Brasil. Seja pelo empobrecimento e analfabetismo em que a maior parte da população brasileira está mergulhada, seja pela demora em se estabelecer uma filosofia educacional no contexto para não entrarem do ensino no Brasil em que se incluam os elementos da cultura negra que remontam à origem africana. (Nascimento, 2022, p. 85)

Assim, o epistemicídio é um dos instrumentos mais eficazes da dominação étnico-racial, ao negar a legitimidade do conhecimento e cultura produzido por grupos subalternizados, que, nas palavras de Carneiro (2023, p. 82), "passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento." E mais, com o controle de qual conhecimento é legítimo e considerado, há o poder da hegemonização da cultura do dominador (Carneiro, 2023). Como aborda Louro (1997, p. 168): "Não há por que temer debates ou tensões teóricas; eles podem significar novas e produtivas alianças podem resultar em outros modos de análise e de intervenção social, talvez capazes de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder".

Carneiro (2023) afirma que a primeira expressão de epistemicídio foi quando a Igreja Católica tentou censurar e controlar as formas de conhecimento da população negra. Contudo, mesmo no pós-abolição da escravatura, ainda houve impedimentos dessa população para o acesso à educação.

> Com a abolição da escravidão e a emergência da República, influxos do racismo científico aparecerão em pensadores nacionais, aportando novas características aos processos epistemicidas. Na condição de libertos indesejáveis como cidadãos, os negros passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação. (Carneiro, 2023, p. 90)

Percebe-se que, desde o início da obtenção e produção científicas, o saber era coisa de branco europeu, as maneiras distintas de formulação de conhecimento eram descartadas, assim como quem as produziu, como aconteceu com os povos egípcios e os povos originários. Sendo assim, a destruição de um saber traz a impossibilidade de reconhecimento que impede o acesso de indivíduos do mesmo grupo subalternizado que reflitam em sua capacidade de "chegar lá", de produzir com o título de intelectual.

> Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência e realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento

> estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências. (Souza apud Carneiro, p. 89)

O ato de epistemicídio não está diretamente relacionado à morte física (genocídio) desses grupos, mas a uma morte que afeta a alma, a autoestima, o ego e a memória das gerações futuras. Ao realizar o apagamento das contribuições ao campo científico, o acesso às condições de produção do conhecimento científico e o caráter racializado desse conhecimento, há um reforço da hierarquia racializada do saber que explicita que os corpos negros não são sujeitos de produção de conhecimento.

> o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista. (Souza Santos apud Carneiro, 2023, p. 83)

Ademais,

> o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2023, p. 83)

A autora ainda adiciona: “Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.” (Carneiro, 2023, p. 83) e utiliza da expressão “sequestro da capacidade de aprender”. Assim, compreendemos que epistemicídio não se trata apenas do assassinato do intelectual ou do apagamento, mas também inclui-se a exclusão ao acesso, ao rebaixamento da capacidade intelectual do indivíduo negro, a inferiorização dessa população, dos saberes e modos de vidas dela.

Em uma segunda onda de estudos sobre a branquitude, intelectuais negras como Cida Bento, Toni Morrison e Du Bois demonstraram como a branquitude invisível[5] foi fundamental para a propagação do falso ideal de harmonia racial no Brasil. É essa mesma invisibilidade que opera na academia, naturalizando a liderança branca e camuflando o racismo epistêmico sob a aura da neutralidade científica. Portanto, o epistemicídio é a manifestação acadêmica do poder da branquitude.

De acordo com Carneiro (2005), para ser plenamente instaurado o epistemicídio, tendo como dispositivo de racialidade o racismo, há a negação da humanidade do Outro, além da afirmação de incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano.

[5] “Invisível”, no sentido figurado, pode-se atribuir o significado de “que se recusa a ser visto”.

Como resultado, o epistemicídio não opera apenas no plano do conhecimento, mas também na constituição subjetiva, produzindo sentimentos de não pertencimento que impactam diretamente a saúde mental.

> A destituição da sua capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. (Carneiro, 2023, p. 86)

Dessa forma, com a exclusão da humanidade do Outro (o negro, o indígena, etc.), consequentemente vão aparecer problemas mentais pela população excluída, que já fora historicamente excluída e sofre com diversas consequências negativas desse sofrimento histórico, além da ausência de auxílios que auxiliem a maioria dessa população a sobreviver.

> Os campi universitários têm de 12% a 50% dos estudantes universitários com um ou mais transtornos mentais que provêm da vivência externa à universidade e que são associados às micro agressões raciais provindas da transição da adolescência para a vida adulta. Sendo assim, geralmente esses estudantes têm a saúde mais agravada, com maiores taxas de depressão. (Martins et al, 2024).

Portanto, como uma forma de tentar minimizar esses transtornos e reivindicar uma negritude disposta a conceber os problemas mentais existentes de pessoas negras, coletivos foram formados com o intuito de organizar politicamente estudantes negros e cotistas. Algumas pesquisas (Gonzalez, 2020) indicam que mulheres negras ocupam a posição de maior vulnerabilidade na área da saúde, apresentando maiores índices de doenças crônicas, exposição à violência e mortalidade materna, além de menor acesso a exames preventivos e diagnósticos.

> É certo que, de 1950 para cá, ocorreu o crescimento das classes médias no Brasil. Todavia, em termos relativos, isso significou a deterioração das possibilidades de acesso ao mercado de trabalho para a população negra. Excluída da participação no processo de desenvolvimento (desigual e combinado, não esqueçamos), ficou relegada à condição de massa marginal crescente: desemprego aberto ou não, ocupação "refúgio" em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente, trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc. (Gonzalez, 2020, p. 50)

Esse cenário está diretamente relacionado à atuação estrutural do racismo e do machismo em diferentes esferas sociais, como apresenta Louro (1997, p. 35):

> Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas — com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução — estão construindo gênero.

A autora trata da histórica associação de gênero com papéis sociais, podemos ir ainda mais longe adequando esse trecho a uma visão racializada: quando aceitamos que a construção racial do gênero é histórica, mas que isso não significa que é um pensamento

permanente, iniciamos o processo de desconstrução para um bem. Parar de pensar e denunciar o modo como enxergam e colocam as mulheres negras na posição de servidão, cuidado e submissão é um processo, mas também se inicia mediante estudos como este.

Dessa forma, as pessoas negras e, em especial, as mulheres negras começam o ato de falar e produzir sua própria linha de pensamento sobre si. É aqui que os marginalizados e objetificados começam a tomar as rédeas de suas produções como cientistas.

3.1.5. A branquitude é um dispositivo de racialidade

> Deriva daí o senso comum segundo o qual a vida dos brancos vale mais do que a de outros seres humanos, o que se pode constatar na diferença com que a sociedade reage a casos de violência contra brancos das classes hegemônicas, em que se mostra consternada, e quando assiste indiferente ao genocídio dos negros e dos outros não brancos. Aqui está o princípio da autoestima e a referência do que é bom e desejável no mundo, estabelecendo o branco burguês como paradigma estético para todos. Daí derivam também teses racialistas da biologia. (Carneiro, 2023, p. 28)

A partir desse trecho, conseguimos refletir que se é pensado que a não percepção por pessoas brancas de seus privilégios oriundos da raça também é um dos obstáculos a serem superados nessa luta antirracista. A branquitude, como um sistema opressor (Bento, 2022), pode ser o principal obstáculo para a superação do racismo, pois não é possível compreender os preconceitos explicitados sem ser observada sua repercussão. O racismo só existe devido à branquitude, como um sistema de opressão racial. Mas, o dispositivo de racialidade também só existe devido à existência da branquitude, que se beneficia da relação hierárquica entre brancos e negros para inferiorizar a população negra.

> É nítido também que o dispositivo de racialidade se constitui, antes de tudo, em um contrato entre brancos, fundado na cumplicidade em relação à subordinação social e/ou eliminação de negros e não brancos em geral, seja no Brasil, seja no mundo. Uma dinâmica impulsionada pela articulação de técnicas disciplinares derivadas do dispositivo de racialidade e de eliminação informadas pelo biopoder. (Carneiro, 2023, p. 133)

Carneiro (2023) também relaciona o dispositivo de racialidade à teoria do contrato racial, do filósofo afro-americano Charles Mills, pois o contrato racial constrói uma ponte entre a racialidade e o poder em forma de dispositivo e, para a autora, é esse contrato que estrutura o dispositivo de racialidade. Ainda, Mills descreve a supremacia branca como um sistema político oculto, não explicitado de propósito para que os teóricos políticos, majoritariamente brancos, possam continuar com sua forma de dominação, mantendo seu privilégio político, com origem em sua posição racial.

> A especificidade do contrato racial consistiria no fato de ser um contrato restrito aos racialmente homogêneos, no qual a violência racial em relação aos racialmente diferentes é um elemento de sustentação do próprio contrato, que desloca os diferentes para o estado de natureza. Ou seja, o contrato racial é um contrato firmado entre iguais “que contam”, no qual os instituídos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação. (Carneiro, 2023, p. 32)

De acordo com Resende e Oliveira (2020), a partir dos anos 90, há uma crescente onda de estudos críticos sobre a branquitude. Por exemplo, com Cida Bento (2022), que torna-se um objeto de reflexão no que diz respeito ao racismo, onde pessoas brancas passam a ser compreendidas como também racializadas por herdarem os privilégios de sua racialidade. A branquitude, como todo um agrupamento de violências e opressão, funciona como um dispositivo que consegue definir e apontar quem é considerado plenamente humano. Por intermédio da violência simbólica, a branquitude se manifesta com a tentativa de superiorização de povos, onde o branco sempre está no topo e o dominado por essa violência utilizam categorias de pensamento criadas pelo dominador para entender o mundo, avaliam sua conduta com base na branquitude e consequentemente se submetem por falta de alternativa. Como resultado, acaba criando uma hierarquia onde o negro é constituído como o "outro", o desviante da norma. Por outro lado, nos permite entender como esse dispositivo de racialidade é, antes de tudo, um mecanismo produtor de realidade e de subjetividades, que nos oferece uma chave específica para entender como o racismo opera, sendo uma tecnologia que produz obstáculos que dificultam a produção de saberes das intelectuais negras. Louro (1997) ilustra o que sempre foi considerado ciência, veracidade científica e conhecimento legitimado.

> Essa Ciência também foi feita — é indispensável reconhecer isso — por um grupo ou uma parte da humanidade. Ela foi feita pelos homens — os homens brancos ocidentais da classe dominante — os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. (Louro, 1997, p.143).

Como já visto, o dispositivo de racialidade opera nesse nível, não apenas externalizando a negritude como "o outro", mas também objetivando essa diferença como hierarquia natural. Como resultado, facilita a internalização da inferioridade por uns e da superioridade por outros.

É crucial destacar que o feminismo (Hilário, 2021) enquanto movimento social, historicamente, não tratava de incluir as mulheres negras que ficavam limpando as casas, cuidando das crianças e preparando o jantar dos maridos das feministas brancas. Consequentemente, o movimento tende a universalizar sua experiência (Bueno e Anjos, 2021) particular sem interrogá-la criticamente, falhando em considerar as realidades vividas por mulheres negras, indígenas e de classes subalternas. Portanto, enquanto as mulheres brancas estavam buscando trabalho, estudando e se tornando acadêmicas, as mulheres negras trabalhavam arduamente pela oportunidade de sobreviver.

Em decorrência dessa falha, deriva uma omissão epistêmica, o silêncio dessas pesquisadoras em reconhecer como suas próprias perspectivas são moldadas por preconceitos de raça e classe. Não obstante, a recente (e muitas vezes superficial) abertura para discutir tais

temas em sala de aula, ainda persiste na produção textual acadêmica, um racismo por negligência. Nesse contexto, a postura de mulheres brancas que, em solidariedade à luta negra, não apenas vocalizam suas reivindicações, mas também s e engajaram na militância cotidiana ao seu lado, permanece minoritária.

Cumpre acrescentar que, por outro lado, o propósito desta análise não é construir uma oposição entre mulheres negras e brancas. Muito menos universalizar a branquitude como o operador único de todas as opressões enfrentadas por mulheres negras, cujas experiências são interseccionais. Este racismo, ao negar a validade de outras experiências, reforça a supremacia branca e impede a formação de solidariedades políticas que cruzem divisões étnico-raciais. Como aponta Evaristo (2018), o ser branco é tratado como a personificação do poder. Por fim, a histórica relutância em enfrentar diretamente as hierarquias raciais, suprimiu a compreensão das opressões interseccionais entre raça e classe.

> Ao determinar para quem direitos serão transmitidos, de geração para geração como privilégios, pelo simples fato de nascer com a cor "certa" para ser identificado como sujeito universal, a colonialidade performou e impôs com o regime de terror, comportamentos e nomenclaturas que partem de uma visão segmentada de mundo e o divide entre sujeitos de direitos e privilégios e os que devem se conformar com a vida possível e sem escolhas do outro. Os corpos de mulheres pretas são penalizados em uma sobreposição de opressões que não lhes permite ascender socialmente para além dos espaços de subalternidade. (Hilário, 2021, p. 3)

Logo será visto no próximo capítulo, esses conceitos não são abstrações, mas se materializam nas experiências cotidianas de mulheres negras na academia, em situações de deslegitimação, estereotipagem e ausência de representatividade.

3.2. Desdobramentos empíricos

3.2.1. Deslegitimação e estereótipos

> Quando uma menina negra aprende que seu direito à educação e sua garantia de inserção no ambiente escolar são frutos da luta de suas ancestrais, ela aprende a ter um olhar positivo sobre ser menina negra. Porém, quando essa mesma menina adentra o ambiente escolar e se depara com uma estrutura racista que a machuca e diminui, o resultado é um olhar negativo sobre si, fragilização de sua autoestima e impacto direto em seu desempenho escolar. (Lima, 2019, p. 45)

A reflexão do trecho acima evidencia como o ambiente educacional pode atuar simultaneamente como espaço de emancipação e de reprodução de violências simbólicas.. Tal dinâmica também pode ser observada no relato da entrevistada E1, professora da rede básica, licenciada pela Universidade Federal de Sergipe, que descreve uma situação de invisibilização no ambiente escolar.

> Ano passado teve um fato aqui na escola que um pai passou para falar com a secretaria, um assunto que era da coordenação. E ele passou por mim, fez que não me viu e foi falar com a secretária e deu atenção total, inclusive, falou baixinho para que eu, que tava do lado que deveria saber do assunto porque era eu que ia resolver, não ouvisse o assunto. (E1, 2025).

O episódio sugere a internalização de uma percepção segundo a qual um pai assume que o conhecimento e, consequentemente, a posição da professora seriam inferiores. Não por acaso, a autoridade da professora negra foi anulada antes mesmo do ato da fala, pois esse pai, refletindo o pensamento da branquitude, minimiza e desvaloriza o conhecimento da professora enquanto mulher negra.

Esses momentos marcam a memória de professoras negras, como a E4, formada em matemática e atuando como docente há 29 anos. Ela narra um episódio em que, no ato de uma discente se referir à autora de um livro de Álgebra Linear (que a professora criara inicialmente como livro de anotações, posteriormente transformado em publicação), confunde a docente com outra professora de mesmo nome, mas com uma diferença gritante de cor. Não obstante, a aluna pressupõe automaticamente que a autora deste livro, considerado importante para a área da matemática, se tratava de uma professora branca. O fato de a autora ser, na verdade, a própria docente negra que estava à sua frente, não foi uma possibilidade que passou pela mente da aluna que internalizou a mensagem de que as mulheres negras não estão no patamar das brancas.

Ademais, o caso apresentado também é um exemplo concreto do que fala Louro (1997, p. 92), que compreende que o gênero da escola pode ser feminino, pois “a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas.” Dessa maneira, as relações e atividades escolares devem estar voltadas para o cuidado e devem se assemelhar com as mulheres do lar, mas também pode ser masculino, já que o conhecimento, desde os primórdios, foi associado e fornecido ao homem. Esse é o

padrão para as mulheres e principalmente para as mulheres negras, que não as condiciona a sujeitas de conhecimento.

Essa visão é disseminada diariamente pela mídia, pela literatura e indiretamente pela própria academia, que raramente apresenta referências negras e, quando o faz, os negros são postos como consumidores de conhecimento, nunca produtores. Comprovam Júnior e Moreira (2025, p. 10) sobre o papel dos materiais didáticos:

> o papel do livro didático, que perpetua visões estereotipadas e desatualizadas sobre a história negra, entregando aos estudantes uma versão que silencia a resistência dos negros. Dito isto, o que se verifica é que a escola e, por consequência, seus materiais, falham em formar uma identidade étnica e racial positiva para os alunos.

Como observamos no capítulo anterior, além da deslegitimação intelectual, o corpo da mulher negra é constantemente cercado por estereótipos degradantes que a objetificam e a removem do lugar de produtora de conhecimento para colocá-la no de objeto sexual. Diante disso, destaca-se a relevância de trechos das respostas de participantes do questionário realizado no trabalho de Resende e Oliveira (2020), em que são questionados sobre o reconhecimento de tratamento diferenciado vinculado à imagem das mulheres negras. A pergunta era: "Você acha que as mulheres de raças distintas recebem tratamento diferente pela sociedade em geral? Se sim, como? Poderia citar algum exemplo? (não precisa ser pessoal)".

> j. Mulheres negras são sempre hipersexualizadas por terem "a cor do pecado" (P29)
> k. [Vejo] mulheres negras sendo menosprezadas, objetificadas, distinguidas do todo (P32)
> l. [pois] mulheres negras com seu tipo físico sempre foi sexualizado (sic) pela mídia (P38)
> m. Mulheres negras são vistas infelizmente como objetos, sendo usadas e deixadas de lado (P39) (Resende e Oliveira, 2020, p. 166)

Diante dessas respostas, é possível perceber que esses estudantes compreendem o "papel" e posição atribuídos à mulher negra na sociedade, apenas comprovando o que propõe Gonzalez (2020) quando trata da "mulata". Ainda, se a deslegitimação se manifesta no contato direto, como o caso da professora E1, ela também opera em uma escala histórica e institucional, através do apagamento ou ocultamento sistemático de referências intelectuais.

Exploramos o que revela o depoimento da docente E4, que fez graduação em matemática e vem da periferia de São Paulo, ensino médio em escola pública, os pais não estudaram e viveram no contexto de ditadura. Todavia, no presente momento, leciona na UFBA e afirma: "a educação era a melhor via para a gente conseguir alguma coisa, então sempre foi muito incentivado". Ao fazer a afirmação de que a educação é o melhor dos caminhos, a professora expõe sua realidade de classe, a qual é muito semelhante à maioria das mulheres negras no país, e incentiva o acesso à educação para uma melhoria de vida.

Percebemos que o lugar de inferioridade imposto à raça negra pela sociedade escravista perdura até depois da abolição da escravatura e, mais, esse indivíduo já liberto tem

o papel de manter-se disciplinado, dócil, submisso (mesmo no pós-abolição). A ascensão (Souza, 1983), por sua vez, torna-se um momento de entrada e mudança da posição de inferior, para sair da marginalidade social. E essa ascensão, no caso das mulheres negras e da E4, acontece por meio da educação, como também confirmam as docentes entrevistadas, que apresentaram um padrão característico: conseguiram condições melhores de vida depois que conseguiram subir na profissão, utilizando a educação como principal via.

Nesse contexto, o incentivo da família negra à educação pode ser lido não como uma simples adesão ao sistema, mas como um ato de resistência e projeto de futuro. Pois esse incentivo pode ser compreendido como uma forma de armar sua filha para lutar por mobilidade econômica, social e quebrar um ciclo histórico de exclusão em um campo que é hostil.

Enquanto sua família auxiliou a superação do sistema, a estrutura acadêmica revela-se racista e sexista através do apagamento histórico de figuras como Elisa Vera Ferreira Vera.

> De modo geral, as mulheres negras na matemática são invisibilizadas né, vou te contar uma história [...] tinha uma professora negra e eu com a Manoela, que é outra professora da matemática, estávamos conversando e começou essa discussão sobre 'quem são as mulheres negras na matemática' e estávamos querendo saber quem eram as professoras negras de matemática da UFBA e a gente começou a conversar com ela e essa mulher, depois você pode procurar, o nome dela é Elisa Maria Ferreira Vera, a Elisa é considerada a primeira mulher negra brasileira a ter o título de doutora em matemática… Eu nunca tinha ouvido falar da Elisa no departamento de matemática, no estúdio de matemática, a Elisa fez o doutorado em 1977 em álgebra, a Manoela fez a graduação na UFBA e o mestrado na UFBA em álgebra, fez o doutorado na Unicamp e passou no concurso, é professora, ela é professora na área de álgebra. A Manoela já tinha ouvido falar da Elisa? Não. A Elisa não existe… a Elisa foi a primeira doutora no instituto [...] a Elisa nunca foi falada. (E4, 2025).

A Elisa tem o título de primeira mulher negra doutora na matemática, mas a história da Elisa não é contada, nem mesmo para as próprias mulheres negras que poderiam estar seguindo o mesmo caminho. Isso nos permite perceber que o apagamento é tão profundo que impede a formação de uma genealogia intelectual negra feminina no departamento de matemática e em tantos outros casos que não foram apurados. A fala da entrevistada sobre Elisa é confirmada por Carneiro (2023, p. 45):

> Os ativistas negros, com honrosas exceções, são tratados pelos especialistas da questão racial como fontes de saber, mas não autoridades sobre o tema. Os pesquisadores negros também sofrem essa redução à condição de fonte e não são considerados interlocutores no diálogo acadêmico. Isso, quando não são aprisionados ao tema exclusivo do negro.

Narrando a história de Elisa, a docente E4 realiza um ato de reparação histórica, desafiando um sistema opressor. Esse sistema não somente naturaliza a ausência negra nos espaços de excelência, mas também continua desestimulando esses indivíduos a denunciarem, a irem contra a violência, a tentarem, compactuando com a noção de amnésia coletiva de Nascimento (2022, p. 128):

> Uma das formas pela qual a amnésia se apresenta traduz-se num certo comportamento dócil, um comportamento afável, alegre, aparentemente despreocupado. Uma outra forma é caracterizada por um sofrimento visível, através de atitudes hostis, francamente antissociais, entretanto vulnerável a qualquer expressão afetiva vinda do exterior. Outra, ainda, aparenta um certo despojamento, que ultimamente as pessoas querem rotular como sendo uma liberdade inata que possuímos, e com isso tentam estabelecer as linhas mestre do que dizem ser a "cultura do negro", ou seja, estabelecem um "behaviorismo" simplista e "folclórico", pois na realidade esses tipos de comportamento têm por trás um inconsciente esmagado pelo sofrimento ancestral e atual: a memória do negreiro, a solidão antiga, a ausência de identidade. Ah!... e tem a minha amnésia. Ela é a reunião de todas essas com mais uma: mergulhar na busca da explicação, do temível conhecimento do negro brasileiro.

A academia, como um local de produção e legitimação de conhecimento, exclui e não visibiliza saberes que são frequentemente marginalizados. Por conseguinte, trazendo uma supressão da produção negra feminina. É o que observa Sueli Carneiro (2023), como vimos em seus estudos acerca do epistemicídio, o qual é uma parte do dispositivo de racialidade.

Diante disso, infere-se que as barreiras enfrentadas por mulheres negras na academia não são incidentes isolados, mas um ciclo contínuo de violências que vai desde a estereotipagem e a deslegitimação cotidiana até o apagamento histórico e epistêmico de suas contribuições. Logo, perpetuando um ciclo de solidão e questionamento de sua legitimidade intelectual.

Vale destacar que os conteúdos programáticos, que omitem contribuições intelectuais negras, naturalizam o estereótipo da ausência. Como explicitam Júnior e Moreira (2025, p. 4):

> Historicamente, a educação – especialmente no Brasil – tem sido dominada por um currículo eurocentrado que não apenas marginaliza as narrativas africanas e afrobrasileiras, mas também perpetua estereótipos e visões distorcidas sobre as contribuições dessas culturas à sociedade.

O cânone bibliográfico ignora sistematicamente filósofas, teóricas e professoras negras enquanto abarca os mesmos clássicos brancos que, muitas vezes, perpetuam racismo e preconceito em suas obras. Ao longo dos anos, houve um aumento das discussões acerca da educação igualitária e, pontualmente, da decolonização do currículo para abrigar as diversidades culturais existentes na sociedade.

A universidade transmite a mensagem subliminar de que o pensamento negro e ameríndio não se encaixa ao seu modelo. Todavia, o que se percebe ser uma contradição, ao ser disseminada a falsa crença de que há igualdade racial na nossa sociedade, mas não existe uma comprovação prática disso quando lembramos da falta de conteúdos sobre negritude no currículo acadêmico, um currículo afrocentrado. Essa contradição é percebida na prática por estudantes como E7, uma estudante de relações internacionais de 21 anos (que no momento da entrevista estava trocando o curso, de direito para relações internacionais). Ela não é brasileira, mas conta suas experiências como uma mulher negra adentrando no contexto

sócio-racial brasileiro:

> Então, eu acredito que, no contexto acadêmico, as mulheres negras sempre não vão ser bem vistas, porque eles acham que a mulher negra não é inteligente. Que ela não sabe de nada. Então, sempre tem esse padrão de que a mulher branca sempre está nesse lugar, e a mulher negra sempre está nesse lugar. Só que é diferente. Mas, ao mesmo tempo, até a universidade em si, ela tenta tirar. Essa ideia, ela mesma, que nos coloca nesse mesmo lugar ao mesmo tempo. (E7, 2025)

A entrevistada identifica e comprova o estereótipo da incapacidade intelectual como um mecanismo central de exclusão para mulheres negras. Esta não é uma percepção de inferioridade internalizada, mas a consciência crítica de como é vista pelo olhar racista, ora do social, ora da instituição. Soma-se a este quadro outro trecho em que ela aponta a desgastante forma de vida em que pessoas negras são incluídas ao nascer.

> Acho que uma pessoa negra, mesmo na sua cabeça, você precisa demonstrar mais por causa da sua raça, porque se você não for alguém inteligente, ele já não sei como explicar. Mas assim, uma pessoa negra, quando você nasce, nascem desafios. Então, quando você está na sala de aula, você precisa demonstrar, demonstrar sua inteligência. Então, nem precisa eles. Eu mesmo tento provar isso a mim mesma e a eles também. (E7, 2025)

A repetição do verbo "demonstrar" salienta o trabalho emocional extra exigido das mulheres negras, não basta ser inteligente, mas é preciso provar continuamente que se tem a capacidade de refletir. Em outro episódio, há a presença explícita de estereotipagem relacionada à imagem da mulher negra, onde a E8 (estudante de pós-graduação em psicologia) não apenas explicita uma prática de violência simbólica, mas também o reforço de estereótipos que sustentam a desvalorização intelectual dessas mulheres no espaço acadêmico.

> Porque tinha pessoas brancas que queriam me ensinar o que era racismo e me defender de racismo. O professor já chegou a fazer isso comigo na sala, porque eu queria fazer um trabalho no museu. E eu ia olhar as pessoas observando no museu e ele não queria me dar uma autorização para eu mudar pro museu. Segundo ele, eu estava cedendo ao sistema. E isso ele ficou em quatro aulas no meio de todo mundo pra não me dar. Aí, no meio da minha apresentação, ele me interrompeu pra perguntar: E aí, precisou da autorização? E eu respondi: É, eu pedi a autorização porque eu sou mulher preta e o grupo é majoritariamente preto, né? Então, pode acontecer alguma coisa com a gente. Eu não tô sendo observada. E ele questionou: ah, mas você está cedendo ao sistema? Cedendo ao sistema? Você já tá aqui dentro. Como é que eu tô cedendo ao sistema? E ele tava querendo me ensinar o que era racismo e como me defender, sabe? Sendo que ele tava me constrangendo e me atacando. Então, assim, a gente vai criando isso. (E8, 2025)

A narrativa apresentada enfatiza não apenas uma situação de constrangimento e deslegitimação da experiência da participante, mas também, novamente, a atuação de um estereótipo implícito de inferioridade intelectual atribuído às mulheres negras. Ao tentar ensinar à estudante o que seria o racismo e como ela deveria se posicionar diante dele, o professor assume uma posição de autoridade epistêmica que invalida o conhecimento produzido a partir da vivência do próprio sujeito. O depoimento da E8 também comprova o que diz Carneiro (2023, p. 307): "Em geral, os brancos se posicionam sobre as questões dos

negros com a atitude de quem sabe o que é melhor para eles, ditando os termos aceitáveis em que os negros devem reivindicar ou não.”

Soma-se a esse quadro a entrevistada 9, graduanda de Ciência da Computação, estando no décimo período, que, quando a entrevista foi realizada, ressalta um momento de estereótipo que pode não ter acontecido na universidade, mas muitas mulheres negras podem se identificar com tal.

> Porque assim, eu sou baixinha, mas eu também não sou, tipo… Sabe, eu sou meio truncada e eu sempre fui meio truncada. Meio maior que as outras meninas e tals. E aí os meninos não falavam muito comigo. As meninas também não falavam. Muito comigo. E tinha umas pessoas que admitiram na minha frente que tinham medo de mim. Então, caramba, meu Deus! (E9, 2025)

Ao mencionar que outras pessoas afirmavam sentir medo, a participante revela a presença de uma percepção social que associa corpos negros a uma ideia de perigo ou agressividade, mesmo na ausência de qualquer comportamento que justifique tal reação. Essa construção estereotipada contribui para processos de isolamento social, evidenciados pela dificuldade de interação tanto com colegas homens quanto mulheres. A instituição educacional deve atuar como distinta dos preconceitos da sociedade, mas apenas reproduz ainda mais essas desigualdades simbólicas. Adiciona-se que grandes teóricos da educação como Fanon, Munanga, Gomes, Cavalleiro, Schwarcz, etc., enfatizam a importância de um currículo afrocentrado.

> Esses autores enfatizam a importância de um currículo afrocentrado como ferramenta para o reconhecimento e fortalecimento da cidadania da população negra, buscando resgatar a história e a cultura africana, desnaturalizar as hierarquias raciais e desafiar a hegemonia branca presente nos livros didáticos, nas narrativas sócio-históricas e nas práticas pedagógicas. (Júnior e Moreira, 2025, p. 5).

Portanto, o primordial é, como apontam Júnior e Moreira (2025), o reconhecimento e fortalecimento da cidadania dos povos negros.

> Este processo, entretanto, é complexo e multifacetado, envolvendo diversas dimensões, sendo a educação uma delas, a qual pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma cidadania plena, sendo capaz de proporcionar conhecimento, valorização da cultura, além de incentivar a reflexão e a conscientização sobre a história e a realidade dos povos (Júnior e Moreira, 2025, p. 13).

3.2.2. Produção intelectual e racismo institucional

“São negros, mulatos, pardos, afrodescendentes; professores, médicos, advogados; militantes feministas e antirracistas; escritores, ora intelectuais plenos, ora intelectuais insurgentes e/ou subalternizados.”

— Carneiro, 2023, p. 138

Em perspectiva histórica, “Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.” (Louro, 1987, p. 41). Louro (1997) utiliza o conceito de biopoder, desenvolvido por Foucault, para observar que o controle das populações, principalmente dos corpos de homens e mulheres, acontece para determinações que definiram os locais para os gêneros. Pode-se

interpretar que esse biopoder também determina e limita o lugar do negro. Continua Louro (1997, p. 95):

> Portanto, à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância. Outros modos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar na escolarização — e, então, nos sujeitos da escolarização — uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar — e disciplinar — aqueles que deveriam fazer a formação, ou seja, os professores.

Ao iniciar a discussão sobre a escolarização, também se questiona sobre os agentes de ensino, que eram estritamente masculinos. Afinal, "a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido", e o único sujeito cognoscente válido já está bem determinado." (Souza Santos apud Carneiro, p. 84). Contudo, as mulheres foram gradativamente sendo inseridas nesse contexto de ensino, mas claro, também eram mulheres brancas e o poder de decisão ainda era totalmente masculino.

> […] ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino — não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (Louro, 1997, p. 93)

Complementarmente, em nosso país, ao longo da metade do século XIX, cresce a predominância das mulheres na sala de aula, tanto como alunas quanto docentes. Louro (1997, p. 99) mais uma vez nos ajuda a entender esse processo:

> As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem a processos que ocorreram também em outros países. De qualquer modo, parece ingênuo buscar nos decretos ou nas leis da iniciante "nação independente" as razões deste movimento. Talvez mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual — além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho — um novo estatuto de escola se instituía. O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Por conseguinte, fortalece-se o pensamento positivo sobre a instrução feminina, vinculada à educação das filhas e filhos. No entanto, o que parecia um avanço, logo tornou-se uma restrição, pois a mulher deveria sempre estar ligada ao cuidado, seja de seu marido ou de seus filhos.

> Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. (Louro, 1997, p. 100)

E mais, “Quem ‘falou’ sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens […]. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. […]” (Louro, 1997, p. 107). Ou seja, sempre ligadas a um homem para serem vistas, porque, como afirma Carneiro (2023, p. 26): “A dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro.” Portanto, a representatividade feminina torna-se necessária e, mais, a representatividade feminina negra, sendo a mais recente que temos. Pois:

> Muitos escritores brancos descreveram a escravização como algo benigno, retratando os africanos como servos leais e até mesmo agradecidos por estarem sob o domínio branco. Ignorando a brutalidade da escravidão, essas narrativas buscam perpetuar estereótipos racistas e perpetuam ideias de inferioridade do povo negro […] Da mesma forma, a cultura e o legado africano também foram frequentemente apropriados e reinterpretados pelos brancos ao longo da história. A música, dança, religião e até mesmo a estética africana foram muitas vezes apresentadas de forma desvirtuada ou descontextualizada, perdendo assim sua verdadeira essência e significado. (Júnior e Moreira, 2025, p. 9)

Como declara Gonzalez (2020, p. 69) acerca do pensamento colonial atrelado às mulheres negras: “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta.” Lélia trata das noções de consciência e memória, sendo a consciência um lugar de esquecimento ao qual a ideologia toma posse, já a memória é um lugar de construção, de “restituir uma história que não foi escrita”. É para isso que reconstruímos o que não foi contado, o que é ocultado, apagado e silenciado.

> No início os estudos sobre o negro foram impulsionados pela antropologia e, conforme seu escopo se ampliou para os estudos das relações raciais e, depois, das desigualdades raciais, outras disciplinas foram se envolvendo, o que tornou este um campo de disputa também para intelectuais e ativistas negros. Com toda essa vasta produção teórica sobre o negro, chegamos em 1988 diante da seguinte situação: no ano do Centenário da Abolição da Escravidão, uma comissão de notáveis intelectuais e pesquisadores brasileiros especializados na temática racial foi formada sem a presença de nenhum negro. O coordenador da comissão explicou a flagrante ausência nos seguintes termos: “O problema é que até agora não conseguimos encontrar num país elitista como o nosso nenhum negro que seja doutor em história. Por mais que procurássemos”. (Carneiro, 2023, p. 44)

Como vimos anteriormente, percebe-se que a fala e a escrita foram roubadas do negro, para que não falasse, não escrevesse, não produzisse, não pensasse. No século XX, o negro era objeto e seria limitado a apenas isso. Pouco tempo depois, torna-se máquina de trabalho e deve permanecer nessa posição. No entanto, mesmo diante de todos os obstáculos e recusas, intelectuais negros começaram a se multiplicar.

Iniciando a discussão sobre a presença negra em espaços historicamente brancos, ela é aprofundada por Cida Bento ao evidenciar como a inserção de pessoas negras tende a ser percebida como ameaça em contextos marcados pela homogeneidade racial. A autora, por intermédio de uma situação pessoal em que um familiar assume liderança em uma empresa, onde o departamento era composto exclusivamente por pessoas brancas, bastou a contratação

de seu familiar para a questão racial começar a ser questionada. Bento (2022) demonstra que a presença negra rompe essa aparente neutralidade do ambiente branco, revelando tensões e os limites do discurso meritocrático.

> Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. Essa presença exclusiva de brancos, aliás, faz parte da realidade da maioria das organizações públicas, privadas e da sociedade civil. Quando isso é rompido pela presença de uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado pelo "diferente", que por ser na instituição ou no departamento a única pessoa negra, num país majoritariamente negro, expõe os pés de barro do "sistema meritocrático". Se as instituições têm dificuldade com a inserção de negras e negros, o desafio se torna maior quando se trata da ascensão para a ocupação de cargos de comando ou de posições consideradas mais nobres. (Bento, 2022, p. 47)

Dessa forma, a autora exemplifica como a inclusão de pessoas negras não apenas amplia a diversidade, mas também desestabiliza estruturas que se sustentam na naturalização de privilégios raciais. A surpresa manifestada por pessoas brancas diante de um sujeito negro que consegue estar em um lugar considerado "de difícil acesso para uma pessoa negra" revela que a desigualdade permanece forte e ainda há um longo processo de desconstrução a ser seguido. As instituições devem ser uma ponte que facilite o acesso a essas informações.

Conforme Louro (1997, p. 18): "Há uma disposição para que pesquisadoras mulheres se ocupem em discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia da mulher — de algum modo perturbando pouco a noção de um universo feminino separado." A partir disso, afirma-se que não é correto enquadrar as mulheres negras apenas na caixinha de "negra" e nem na de "mulher", porque essas são partes de um ser e não devem ser as únicas possibilidades de uma mulher, pois (Louro, 1997, p. 52) "As diferentes divisões sociais, provocam, então, distintas lutas e solidariedades.". Assim, não devemos manter no imaginário que mulheres devem seguir algo pré-determinado, que pesquisam somente mulheres, pessoas negras ou a junção desses.

Ainda em Louro (1997, p.143), "A pesquisa feminista é, então assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar", sendo assim, falo de um lugar mais limitante nas estruturas sociais. Eu, como indivíduo, não estou somente no complexo de ser mulher, mas também de ser negra e periférica, ou seja, há um conjunto de fatores que se interseccionam para explicar a desigualdade sofrida: de gênero, raça e classe. Não pensamos que intelectuais brancos deveriam pesquisar sobre homens brancos, porque já é fato que eles têm uma complexidade de temas para sustentar seus conhecimentos. Então, questiona-se o porquê de tentar limitar as mulheres negras a apenas isso. Em contrapartida, ainda é necessário existirem mulheres negras que pesquisem sobre suas identidades, pois se não fizermos isso a partir de nossas perspectivas, quem fará isso tão bem quanto nós?

Sob essa ótica, pensa-se que muitos intelectuais negros, ao longo da história, em uma tentativa de ascender socialmente, pensaram e agiram como brancos: “E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’, ser bem tratado era ser tratado como branco” (Neusa, 1983, p. 21). Deste modo, muitos sujeitos negros viam na assimilação aos padrões brancos uma estratégia de ascensão social, para conseguir respeito e visibilidade, o que não conseguiriam seguindo sua própria etnia devido ao dispositivo de racialidade que torna o branco como “ideal” (Carneiro, 2023). Claro que Souza (1983) fala de um tempo mais próximo do processo abolicionista, no qual o negro era coagido a ter uma máscara branca para conseguir se sustentar e ter o mínimo. Porém, os intelectuais negros também participaram dessa dinâmica de qualquer forma, adotando expressões e colaborando com a branquitude. Como consequência, “condena-se a negar-se duplamente, como indivíduo e como parte de um estoque racial, para poder afirmar-se socialmente.” (Fernandes apud Neusa, 1983, p. 23). Dessa forma, agredindo a população negra e, mais, seu negro interno (Nascimento, 2022, p. 129):

> Pergunto-me até que ponto o “negro” a que me referia não era mais discriminado por mim mesma; se ele não era maior dentro de mim. Se a criatura rejeitada, agredida, infeliz, não estava sofrendo tudo isso de mim. Em suas palavras – “até que ponto não havia internalizado a discriminação da qual me queixava”? Ressalte-se que ele não negava a discriminação vinda de fora, da sociedade, não atenuava o que eu sofria vindo dos brancos. “Mas”, argumentava ele, “eu não estaria também agredindo muito, justamente, o ‘negro dentro de mim’?”.

Ainda, Louro (1997) comenta que uma alternativa de aceitar os estudos de gênero seria deixá-los em um “status de exóticos”, como negativamente os estudos de etnia e raça podem ser resumidos.

> Ao tratar especificamente da pesquisa histórica produzida na universidade argentina, Marcela comenta que é problemática a posição de encarar as mulheres como “uma 'novidade' metodológica ou uma curiosidade” — o que efetivamente elas não são — ou estudá-las como uma forma de tornar mais agradável ou mais “simpática” a “história séria”. (Louro, 1997, p. 156)

Nesse sentido, observa-se haver uma invalidação da produção feminina e, em especial, da produção dos temas étnico-raciais. Observa Gonzalez (2020, p. 68) acerca da produção sobre mulheres negras:

> O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais.

No que tange à invisibilização, a docente entrevistada 4 (2025) aponta que: “Talvez sejam as coisas mais perversas que se façam com a mulher negra […] tudo que a gente faz não está bom e, se puder invisibilizar, […] fazer qualquer coisa que diminua o seu trabalho, vão fazer…” Dessa maneira, a fala da entrevistada vai além de relatar microagressões

isoladas, pois ela descreve a experiência interseccional de ser mulher e negra em uma instituição marcada pelo racismo. Ainda, a entrevistada 5, uma mulher negra de 21 anos e bacharelanda em ciências sociais (no momento da entrevista), aponta uma crítica para a ideia do "distanciamento do objeto", a qual é um resquício do positivismo e prega que o pesquisador deve ser um observador neutro, externo e desinteressado para produzir um conhecimento "puro" e "objetivo".

> Nos discursos das ciências sociais como um todo, a gente tem aquela questão do distanciamento do objeto, enfim, então percebo que muitos professores tem uma certa […] é como se a gente não falasse da forma correta quando a gente se aproxima muito do nosso tema, por exemplo. (E5, 2025).

A entrevistada identifica que esse ideal ainda é hegemônico "nos discursos das ciências sociais como um todo" e professores que internalizaram essa visão enxergam com desconfiança qualquer pesquisa onde haja uma proximidade identitária ou emocional entre o pesquisador e o tema. Através da frase "é como se a gente não falasse da forma correta quando a gente se aproxima muito do nosso tema", capta exatamente essa violência epistêmica e essa "forma correta" de falar é, por definição, a forma distanciada, supostamente neutra, mas, na realidade, branca, masculina e eurocêntrica. Essa proximidade é vista como um vício metodológico, não como uma vantagem epistemológica que oferece opiniões únicas e profundas. E é algo que refleti bastante ao pesquisar meu objeto de estudo, porque é pesquisar minha existência e a de diversas parecidas comigo, então senti receio em pesquisar sobre negritude e sobre mulheres negras. No entanto, me surpreendi ao ser recepcionada por colegas, amigos e até entrevistadas que explicitaram a importância desse tema e produzir sobre ele.

Segundo Louro (1997, p. 67):

> Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros.

Assim, a experiência da mulher negra na academia não pode ser compreendida fora do contexto histórico que a constitui. O depoimento a seguir oferece uma análise profunda e visceral sobre como a herança colonial e escravocrata continua a moldar as trajetórias intelectuais de mulheres negras no Brasil contemporâneo.

> Na produção de mulheres negras, assim, tem vários fatores, mas do que eu mesma percebi aqui no Brasil, as mulheres negras já foram condenadas desde a escravização. Então, tem muitos fatores: a sua pele, o seu cabelo, tudo que tem a ver com uma mulher negra. Você já tem uma barreira no acadêmico […] uma mulher negra, desde que ela nasceu, que ela passou por essas barreiras, não somente da escravização, mas do Brasil em si, que ainda está nessa lógica de tentar quebrar a mulher negra. Tipo, você não é ninguém; você sempre vai ser essa mulher que não tem nenhum lugar. Então, acho que tem muitas barreiras que impedem a mulher

> negra de acessar esse tipo de lugar. E não somente em questão da escravização, mas também em questão de que uma mulher negra, aqui nas periferias, elas não têm condição nenhuma de entrar na faculdade, de entrar na UFS, inclusive. Porque existe uma barreira muito grande entre a UFS e a periferia que está aqui perto. Então, imagina as pessoas, as mulheres negras que moram na periferia. Então, acho que tem muitos fatores que impedem esse reconhecimento. (E7, 2025)

O trecho de E7 permite perceber a articulação da acadêmica ao argumentar sobre a herança da escravidão, onde ela não enxerga a escravização como um evento passado, mas como uma condenação permanente que se atualiza nas barreiras atuais. Ao conectar passado e presente, a entrevistada demonstra como o racismo brasileiro não é um conjunto de episódios isolados, mas um projeto civilizatório inacabado que continua a negar lugares de pertencimento e reconhecimento aos corpos negros. A insegurança que o racismo traz produz efeitos profundamente debilitantes, mais ainda se tem o receio de se afirmar o que é racismo e o que não é, em uma sociedade que julga a todo momento e encaixa qualquer debate sobre invisibilização, deslegitimação ou desconforto em "militância". Como abordam Júnior e Moreira (2025, p. 17):

> é essencial reconhecer a existência do racismo estrutural, compreendendo-o como um sistema de opressão profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Esse reconhecimento é crucial, pois o racismo não é uma questão meramente individual, mas uma problemática coletiva que gera impactos negativos em todas as esferas da vida, exigindo um combate articulado e contínuo.

Dessa forma, muitas vezes, mulheres negras como a E9 encaram momentos que são racismo e misoginia entrelaçados, porém algumas ora têm receio de nomear, ora não sabem o que é o racismo para tratá-lo como deve.

> Eu não sei dizer assim, porque eu acho um pouco difícil falar sobre se sofreu ou não sofreu, porque como eu, eu tenho minhas suspeitas sobre o que é diferente e o que não é diferente, o olhar que é diferente e o olhar que não é. Mas eu não consigo afirmar com certeza se foi por causa disso ou não foi por causa disso. Alguns eu consigo afirmar, principalmente que foi porque eu fui mulher, sim. Mas eu tenho até medo, na verdade, de afirmar, entendeu? É porque eu sou pessoa negra. Eu tenho medo. Nos casos que eu sofri racismo, eu também tive medo de afirmar isso, porque eu pensei: não vai, foi porque, pelo jeito que eu estava me portando, pelo jeito que eu falei, eu fiz alguma coisa errada. Então, eu não sei dizer. (E9, 2025).

A entrevistada, ao declarar que "não consegue dizer com certeza" se sofreu racismo, comprova o que foi dito anteriormente, deixando vestígios inconscientes da eficácia do dispositivo de racialidade que se utiliza do racismo como ferramenta para intervir nas experiências desses sujeitos. Ademais, o medo de afirmar "eu sofri racismo" revisita que até sua fala não é sua, ela é manipulada por esse sistema opressor e o silenciamento é um efeito dessa estrutura, que não apenas discrimina, mas dificulta o reconhecimento da própria discriminação. A frase "É porque eu sou pessoa negra. Eu tenho medo." É cortante, triste e identificável, a entrevistada tem receio e esse medo a deixa menor perante o racismo e situações de violência, pois qualquer passo em falso pode ser, mais uma vez, deslegitimada.

Quando questionadas sobre enfrentar dificuldades em relação à orientação ou redes de pesquisa, 59,6% das respondentes do público-alvo negaram dificuldade. No entanto, as respostas abertas revelam uma realidade mais complexa, indicando que essa negação pode estar atrelada à naturalização das barreiras e as estratégias de enfrentamento citadas passam, sobretudo, pela busca por representatividade. Tratando-se das estratégias de enfrentamento para superar as barreiras simbólicas e estruturais no campo acadêmico ou educacional, destaco:

> Amostras de representatividade no meu ramo, na bolha do meu curso. Por meio de seminários propostos por professores eu pude conhecer diversas engenheiras negras e pardas que enfrentaram uma realidade mais dura que a minha que se tornaram grandes engenheiras. Se não fosse isso, eu teria continuado a cada vez mais me desmotivando no curso por numa sala de 45 alunos, sendo 36 homens brancos cis, 3 alunos negros/pardos, e seis mulheres. Dentre essas seis, apenas duas negras pardas contando comigo. (P2, formulário aplicado em 2025)

> Atualmente o ambiente acadêmico não apresenta eficácia nisso, por exemplo, o sistema de cotas que ainda é visto como algo inútil, bolsas para quilombolas também, mas as pessoas não pertencentes a esse grupo não fazem ideia dos obstáculos nunca apresentado a eles. (P6, formulário aplicado em 2025).

> Dialogar com outras mulheres negras, e homens negros, que estão produzindo e tendo vivências similares às minhas. (P24, formulário aplicado em 2025).

> Nunca pensei em “estratégias”, pois nunca fui realmente vista em qualquer sentido. (P57, formulário aplicado em 2025).

Dessas respostas, uma que chama bastante atenção é a resposta da P57, que nos permite enxergar por uma ótica de como o poder simbólico é violento para determinados indivíduos que não estão situados em estratos sociais favorecidos pela sociedade. A frase “nunca fui realmente vista” permite enxergar que, ao longo de sua vida, presenciou muitos discursos e atitudes que inferiorizam sua existência, forçando a participante 57 a internalizar esse discurso. Deste modo, ao deixar o discurso racista tão enraizado a ponto de não permitir que pensasse em um método saudável ou próximo de desviar da violência sofrida, pois as experiências de meninas negras, como explicita Hilário (2021), nas instituições de ensino são uma sucessão de silenciamentos e apagamentos. Como comprova a entrevistada:

> Desde a criação do curso em si, é muito burocrático, é muito elitizado. Não é culpa dos professores daqui, é culpa desde quando foi a criação. Só que, como é internacional, normalmente tem que estar sobre todos os países, o que eu acho justo. Mas não é. Eles sempre se baseiam nos países mais, assim, de acordo com eles, Estados Unidos. Então, eu não me sinto de jeito nenhum representada. Até nos livros, não tem nenhum escritor africano que eles abordam. Nunca é sobre um negro é sempre sobre esse padrão homem branco loiro. Sempre está nesse caminho. Eu até falei com alguns professores sobre isso. (E7, 2025).

A entrevistada retoma o ponto da urgência de reavaliar o currículo acadêmico, pois este opera como mecanismo institucional de segregação epistêmica. Segundo Sampaio e Júnior (2025), ao reservar temas raciais para disciplinas optativas, a estrutura curricular

rebaixa esses saberes a nichos, em contraste com a universalidade atribuída aos conteúdos eurocêntricos tratados como base e padrão. Já um currículo afrocentrado traz uma noção de valorização da diversidade racial ao introduzir a cultura e história afro, além da contribuição de povos africanos e afrodescendentes na construção do saber.

Ademais, a mesma estrutura que deslegitima saberes proximais se reflete concretamente no acesso a oportunidades. É perceptível na docente 4 que denuncia uma hierarquia racial globalizada do conhecimento e do valor intelectual na academia, ao afirmar:

> Aqui na UFBA, na matemática, é… o departamento de matemática institui 71 professores, tem quase 20 professores europeus, não tem esse quantitativo de professores negros e aí, acontecendo… ninguém questiona esses professores europeus, mesmo que eles dêem uma *****[6] de aula, mesmo que alguns não ensinem o que tem que ensinar[...] e é isso que eu acho muito injusto porque a gente trabalha para ****** e ainda é questionado. (E4, 2025).

O relato é a materialização do racismo institucional. Os europeus/pessoas brancas são indivíduos com falhas eventuais, já os docentes negros são representantes de sua raça e isso é muito cruel de se tratar, pois qualquer falha individual é lida como uma falha coletiva, corroborando com o estereótipo da incompetência intelectual negra. Porém, não são momentos experienciados apenas por docentes negros, mas sim por qualquer pessoa negra que chega em um local ou nível social que a sociedade julga que não chegaríamos.

A E4 aponta a sobrecarga vivida pelo docente negro, onde ele não precisa apenas ser competente, precisa ser excepcional para tentar escapar do questionamento racializado. A expressão "trabalha para *******" sintetiza essa dupla jornada: a de um professor negro se preparar para aulas, pesquisar, orientar, adicionada à jornada extra de precisar constantemente provar sua competência em um ambiente que espera que este falhe, partindo do pressuposto da sua inferioridade, sendo este um desgaste psíquico e emocional específico da condição negra na academia.

Adiciona-se a isso o relato de uma das docentes entrevistadas, leciona no curso de Arquitetura e Urbanismo, evidenciando que o racismo vivenciado por mulheres negras na academia não se restringe a episódios pontuais, mas constitui a continuidade de um processo histórico e social de deslegitimação.

> Quando você é uma mulher negra, você aprende. Você aprende muitas coisas, né? As coisas são diferentes pra gente. E assim, na academia não é diferente, não. Eu já sofri preconceito de colegas de trabalho com mestrado, com doutorado. E assim, você fala assim: a pessoa é ignorante. Não, ela não é ignorante. É uma pessoa que tem um doutorado, né? Mas aquela coisa do racismo de achar que você vale menos tem, tem. Claro que tem. Muito. Então, assim, não é só na academia, é um reflexo só do que eu já passei na vida toda. Eu lembro quando eu era criança, minha mãe falava assim: olha bem como você se comporta. Então, você sempre tinha que ter cuidado com a roupa. Você sempre tinha que estar bem vestida, cabelo arrumado. Não sei o

[6] Asteriscos (*) foram utilizados para evitar a utilização de palavras de baixo calão no trabalho.

> pra quê. Pra você não ser discriminada ainda mais. Entendeu? Por conta do quê? Da cor. (E14, 2025).

A entrevistada revela o caráter estrutural do preconceito presente inclusive entre sujeitos altamente escolarizados (como os doutorandos citados). Não apenas isso, mas também seu relato explicita a socialização racial desde a infância, marcada pela imposição de normas de comportamento e apresentação como estratégias de proteção contra a discriminação. Tal dinâmica destaca como o racismo opera simultaneamente no nível estrutural, simbólico e subjetivo, impactando diretamente a legitimação da intelectualidade de mulheres negras. Ao testemunhar, "Não é só na academia, é um reflexo do que eu já passei na vida toda."A docente reflete sua realidade ao longo da vida, reforçada em seu cotidiano na universidade, que deve ser um local de desconstrução e, principalmente, de inclusão.

> Pra começo de conversa, nós somos a maioria na universidade. Mulheres somos a maioria. Sempre quem ganha prêmio são homens. São homens que ganham. E é a mulher que tem filho, é a mulher que tem que tirar licença, é a mulher que tem que levar o filho na escola, é a mulher que tem que fazer o serviço de casa. (E14, 2025).

O trecho exprime uma contradição central no espaço acadêmico: embora as mulheres constituam maioria nas instituições universitárias, o reconhecimento intelectual e simbólico permanece majoritariamente masculino. A narrativa permite compreender a sobrecarga feminina nas responsabilidades domésticas e maternas, a entrevistada explicita a divisão sexual do trabalho como um dos fatores estruturantes das desigualdades na produção acadêmica. É possível perceber também que a interseccionalidade de gênero e raça se faz muito presente nesse contexto. Porque "Em consequência, ser mulher e negra (ou negra e mulher?) implica ser objeto de um duplo efeito de desigualdade muito bem articulado e manipulado pelo sistema que aí está." (Gonzalez, 2020, p. 175). Como resultado, o discurso meritocrático da academia mostra-se totalmente errôneo, uma vez que desconsidera as condições desiguais de produção do conhecimento, impactando diretamente a visibilidade e a legitimação da intelectualidade feminina negra.

Soma-se a esse quadro a E10, mulher negra da área de Relações Internacionais, que evidencia como funciona o racismo institucional.

> Com certeza, nossa eu volto e meia vejo um caso aí de sei lá professor sendo racista, de aluno sendo racista e não acontecendo nada. P****, como é que você fica com a cabeça depois disso, né? Complicado. (E10, 2025)

Além de explicitar o funcionamento do racismo, a acadêmica ainda denuncia a ausência de resposta institucional frente a esses episódios. No ato de afirmar que: "professor sendo racista, aluno sendo racista e não acontecendo nada", há a comprovação do que Louro (1997) trata ao explicar que a educação é um lugar onde há uma venda nos olhos para as desigualdades, violências e preconceitos que acontecem nas instituições. Para além do evento em si, o trecho "como é que você fica com a cabeça depois disso" revela os impactos

subjetivos dessa negligência, indicando que o racismo institucional opera também na produção de desgaste psíquico e insegurança, reforçando a exclusão simbólica de sujeitos negros.

Para além da omissão institucional diante de práticas racistas, o racismo institucional também se manifesta de forma mais sutil, porém igualmente excludente, no acesso às oportunidades acadêmicas e na validação da produção intelectual.

> Eu acho que bolsa de pesquisa é um assunto bem complicado. Eu, como eu falei, já tentei apresentar projetos de pesquisa e nenhum deles foi pra frente. Nenhum deles. (E10, 2025).

Ao relatar que: "já tentei apresentar projetos de pesquisa e nenhum deles foi pra frente. Nenhum deles", a repetição enfatiza um padrão de rejeição que não pode ser compreendido como episódico, mas como parte de uma lógica institucional de exclusão. Tal dinâmica pode ser interpretada à luz do conceito de epistemicídio, visto que determinadas produções são sistematicamente deslegitimadas antes mesmo de serem plenamente consideradas, revelando critérios de validação que operam de maneira desigual e racializada no interior da academia. Da mesma forma, percebe-se a estratégia epistemicida no relato da entrevistada 5:

> A gente sabe que essa estrutura e essa hierarquia, ela é composta por pessoas brancas, favorecendo pessoas brancas e enaltecendo pessoas brancas e homens brancos, então isso vai bater completamente de frente com como essas produções vão ser vistas e reconhecidas. (E5, 2025).

Por intermédio desse trecho, compreendemos que a visão da estudante para a academia, como instituição social primária para a produção e legitimação do conhecimento, é de que ela não está imune aos valores e hierarquias da sociedade mais ampla. Pois, via táticas que buscam a manutenção do dispositivo de racialidade, tende a legitimar o conhecimento que reforça a visão de mundo dos grupos dominantes e a deslegitimar ou ignorar saberes que desafiam essa ordem. É possível reconhecer o quão epistemicida a academia pode ser com produções de pessoas negras, especialmente mulheres negras. Quando a entrevistada afirma que a produção de conhecimento que não emana de homens brancos "bate de frente" com a estrutura, em outras palavras, é o epistemicídio em ação, onde o sistema acadêmico para manter sua coesão, protege-se contra saberes que contradizem o rotineiro, muitas vezes através da invisibilização ou da desqualificação.

Por fim, como lembra Carneiro (2023, p. 136) acerca dos intelectuais negros: "Além de sujeitos de conhecimento acerca das relações raciais, eles também são vítimas dos processos de subalternização presentes nas relações raciais." E isso nos traz uma reflexão adicional acerca dos indivíduos que já estão "lá", os quais são referência em uma temática, mas também

> São em primeiro lugar sobreviventes de um evento de radical unicidade, que foi a escravização de seus ancestrais africanos, cujos efeitos persistem em sua memória, em seus corpos, em suas vidas e na história de seu país. Elas são também portadoras de uma contrahistória na qual se ressignificam e se deslocam os assujeitamentos, os estigmas e estereótipos promovidos pela escravização e pelos processos posteriores de exclusão racial. (Carneiro, 2023, p. 137)

3.2.3. (Não)Representatividade

"São poucas as mulheres que produzem; as mulheres que ministram aulas em cursos e os coordenam; ou que escrevem e publicam e adquiriram visibilidade."
— Oliveira, apud Carneiro, 2023, p. 318

A interseccionalidade (Hilário, 2021) diz respeito ao modo como as partes identitárias dos indivíduos se chocam com suas outras partes identitárias, e nisso, encontramos os pretos, a mulher preta. A população LGBTQIA+, as populações indígenas, quilombolas e outras demarcações submetidas ao processo de invisibilidade e subalternização. Essa interseccionalidade opressiva não é um fenômeno recente e reflete as raízes profundas da formação e desenvolvimento do Brasil, conforme Louro (1997, p. 53):

> Certamente é possível que um sujeito viva, simultaneamente, várias condições de subordinação. Seria um tanto simplista, no entanto, "somar" essas subordinações, pois elas se combinam de formas especiais e particulares. Evidentemente, há histórias mais longas e dolorosas de opressão do que outras. Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos.

Como demonstra a análise de Resende e Oliveira (2020), que, ao utilizar Angela Davis,[7] argumenta que o estado de mulheres negras era de "coisa", ou seja, propriedade do senhor. Com isso, não importava se essa "coisa" fosse espancada, diminuída ou tratada exclusivamente como apelo sexual, seja de sua vontade ou não.

No entanto, em comparação com a condição masculina, mulheres negras escravizadas tinham, como explicita Giacomini (apud Resende e Oliveira, 2020, p. 152), "a particularidade advinda do fato de ser mulher, isto é, ocupar um papel privilegiado na reprodução biológica" , algo que concretamente não retira seu papel de pessoa escravizada, apenas condiciona sua situação à particularidade de intersecção opressiva de gênero, que pariu, consequentemente, a nação brasileira. Como discute Gonzalez (2020, p. 75):

> Nessa perspectiva, ele (o homem branco) pouco teria a dizer sobre essa mulher negra, seu homem, seus irmãos e seus filhos, de que vínhamos falando. Exatamente porque ele lhes nega o estatuto de sujeito humano. Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. Ou seja, insistem em esquecê-las.

Como é possível observar na citação abaixo, a representatividade de mulheres negras na docência é muito baixa comparada ao número de homens negros e mais baixa ainda se comparada com os professores brancos.

---

[7] Angela Davis, em Mulheres, Raça e Classe (2016), analisa como a escravização reduziu mulheres negras à condição de objetos, destacando que a exploração de seus corpos foi fundamental para a economia escravista.

> O Brasil soma mais de 58 mil professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados, referentes ao ano de 2022, foram levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda de acordo com o levantamento, mulheres negras atuando como docentes representam 26.770 pessoas; e homens negros, 31.541 indivíduos. Em comparação, o número de professores brancos atuando no Ensino Superior é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes. (UFJF, 2023)

Segundo Sampaio e Júnior (2025, p. 8), "A falta de representatividade nos livros didáticos e na mídia reforça a marginalização dessa população, dificultando a construção de uma identidade plural e inclusiva." O que nos permite pensar que o apagamento histórico e simbólico das mulheres negras não apenas limita sua visibilidade social, mas também compromete como esses sujeitos se percebem e projetam suas possibilidades de existência. Para exemplificar a importância da representativ idade negra para a construção do saber e início da vida acadêmica, diz Cardoso (apud Carneiro, 2023, p. 304):

> Então você vê a maioria das famílias negras, as pessoas, o acesso à cultura se dá exclusivamente através da TV não paga. Não existe nenhuma outra forma, não tem um teatro, não tem um cinema, não tem um livro, não tem um jornal, não tem nada. Só TV não paga, que hostiliza o negro de todas as formas. Pronto, ele não tem nada, e a gente teve acesso a outras formas e isso foi muito importante para a consciência crítica, sem dúvida nenhuma.

Esse trecho reflete na representatividade de maneira geral, de como esse fator, que parece pequeno, pode mudar a vida de alguém. Soma-se a esse quadro um trecho que explicita a racialização dos espaços de prestígio e a associação histórica entre negritude e posições subalternizadas.

> Lá em São Paulo você não vê negros em posição de destaque, seja numa empresa, seja numa universidade, seja em que lugar que seja. Você vê negro pobre, periférico. E aqui não. Aqui o que eu vou falar é uma coisa horrorosa, mas é o que o pessoal pensa lá: quando você vê um negro bem vestido em São Paulo, um homem. Bem vestido de terno é segurança. Aqui não. Na universidade, aqui tem muita gente negra, docente. Coisa que lá na Unicamp, na Unesp não tinha. (E14, 2025).

A experiência relatada trata da imagem do "homem negro de terno" automaticamente ligado, por pessoas brancas ou "inconscientes racialmente", à função de segurança, revelando a força dos estereótipos raciais que sustentam o argumento acerca do caso: mesmo depois da abolição, a população negra ainda está encarcerada na função de serviçal da branquitude e mais, com a amnésia que mantém uma caricatura do negro, em que tem de ser "aceitável". Como demonstra Nascimento (2022), em seu monólogo acerca da democracia racial, que traz a perspectiva de ausência de mais, apesar da população negra, como raça cultural, abarcar muitas noções culturais valorizadas pelos brancos, o indivíduo negro nunca é valorizado, apenas o que produz (claro, o que produz que é "aprovado" pela branquitude).

> Caminhava pensando: eu devo estar vendo ainda fantasmas de infância. Afinal, os "teóricos" de todas as coisas, os conhecedores do oprimido, os que têm a solução para o problema social nos livros, nos bancos escolares, nas mesas de bar, dizem que não há uma questão racial. Há uma questão socioeconômica no Brasil. Nessas alturas caminhava pelas ruas de Copacabana e começava a abrir um pouco de minha

> boa-vontade e concordar com eles. Ao meu redor, babás, porteiros, serviçais domésticos, carregadores de caminhão, homens em um carro de coleta de lixo, engraxates, pivetes, bailam na faina do grande bairro. Que espetáculo! Todos eles eram negros (ou quase todos), felizes, pois mesmo trabalhando o negro parece dançar, lépido, sorridente, principalmente aquela babá ali, de uniforme branco, com um menino quase da cor do seu uniforme – mãe preta em versão 1974. Caminhava e pensava: somos realmente um povo alegre, talvez o único alegre em todo o mundo, a única raça que dá alegria, amor, música, poesia, paz espiritual... a troco de nada, ou do sorriso no rosto, ou daquele uniforme branco... ... é, o problema é mesmo de natureza socioeconômica, o preconceito racial é uma das questões vinculadas à origem de classe. (Nascimento, 2022, p. 130)

Ao estabelecer uma comparação entre contextos regionais, a entrevistada também sugere que a distribuição racial nos espaços acadêmicos não é homogênea, indicando que certas instituições ou regiões apresentam maior presença de docentes negros. Ainda assim, essa presença pode ser percebida como exceção ou contraste, reforçando a ideia de que a ocupação desses espaços por pessoas negras ainda não é naturalizada, mas sim problematizada. Além disso, a frase: “é uma coisa horrorosa, mas é o que o pessoal pensa” demonstra a naturalização social do preconceito, que passa a ser reconhecido como senso comum. Isso aponta para um racismo que não depende apenas de ações explícitas, mas que se sustenta em imaginários coletivos e expectativas sociais racializadas, impactando diretamente o reconhecimento intelectual e profissional de pessoas negras.

Ademais, para compreender a dimensão da importância de representatividade, Louro (1997, p. 102) delimita o que são as representações:

> Poderíamos dizer, como faz Marj Kibby (1997), que “representações são apresentações”, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo.

Assim, percebemos que as representações são uma forma de poder sobre a qual os indivíduos estão submetidos, seja de forma positiva ou negativa. Nos capítulos anteriores, foi possível compreender que as únicas representações legítimas ao longo da história foram a do homem branco, que obviamente não abrigavam as populações minoritárias, principalmente a negra. Já no contexto atual, pode-se exemplificar como essas representações, feitas de maneira correta, influenciam positivamente na vida das estudantes, como demonstra a E8:

> Um episódio que foi bom foi a minha monografia. Minha monografia estava lá com as pessoas que eu gostava, numa banca de professores negros. Então aquilo ali para mim, eu achava que eu ia ficar nervosa e nem cheguei a ficar nervosa. Então eu fiquei feliz aquele dia, eu fiquei realizada. (E8, 2025).

Este é um exemplo de um episódio significativo relatado pela entrevistada, o qual refere-se à experiência de apresentação de sua monografia diante de uma banca composta por professores negros. Ao descrever esse momento, destaca que, diferentemente do que esperava, não sentiu nervosismo, mas sim um profundo sentimento de realização e felicidade. A

experiência descrita testemunha o impacto da representatividade na constituição de um espaço acadêmico mais acolhedor, no qual o reconhecimento não se dá sob tensão constante, mas sob a possibilidade de pertencimento e validação.

Lembro de uma vez em que um colega negro, que entrevistei para um projeto, retratou uma percepção que eu já tinha, só não havia refletido o suficiente sobre isso na minha mente. Tratava-se de uma "brincadeirinha" feita por pessoas negras quando estão em qualquer espaço, mas em locais mais elitizados, torna-se uma inquietação. A "brincadeira" é contar quantas pessoas negras têm naquele espaço, incluindo você, pessoa negra, seja ele frequentado mais por pessoas negras ou não. Por outro lado, eu fui além e, depois de tanto me interessar pelo tema desta monografia quanto pesquisar sobre, comecei a observar especificamente a presença e ausência de mulheres negras.

Acredito que esse processo começou de forma mais efetiva durante a minha adolescência, especialmente na igreja, onde passei a observar algumas mulheres negras de maneira mais atenta. Posteriormente, essa percepção se ampliou para outros espaços, como mercearias, lojas e shoppings, levando-me a notar as mulheres que trabalhavam nesses locais, as que consumiam e até mesmo a forma como se vestiam. Mais tarde, essa observação alcançou a universidade, um ambiente marcado por forte elitização, onde passei a perceber, com maior frequência, a presença de mulheres negras, seja como graduandas, seja como servidoras públicas. Essa reflexão é bem semelhante ao que faz Beatriz Nascimento acerca do seu negro interno, em suas palavras, (Nascimento, 2022, p. 131):

> Me sentia na rua um pouco eufórica por poder pensar calmamente no "meu negro", amá-lo, exibi-lo aos transeuntes, sem medo. Fora de mim existia um negro maltratado, que passa fome, que vive nas piores condições de sobrevivência. A mulher negra está sozinha, prostituindo-se, serviçal doméstica ainda nos moldes coloniais. Mas eles são os outros! Os brancos pobres também estão na mesma situação e não conheço nenhum branco de classe média que vá ao analista porque os outros vivem na miséria. Caraminholas da minha cabeça essa de existir preconceito racial.

Mesmo assim, não enxerguei as mulheres negras evidenciando poder ou sua propriedade intelectual, seja como docente, reitora, palestrante, em eventos raríssimos que evidenciaram muito mais a solidão que sinto por ser uma das poucas nesse espaço. Nesses momentos, senti que meu negro estava gritando de dor, pois o sufoquei tanto para caber no padrão acadêmico que me diminui e acredito que muitas mulheres negras nesse contexto fazem o mesmo. Nascimento (2022, p. 131) aprofunda a questão:

> Pensava com certa paz no que me dissera meu amigo especialista em psiquês. Brilhante os analistas! Ele tinha toda a razão quanto ao meu "negro interno". Afinal, eu fora educada, ascendi de classe não para ser negra, mas para me "igualar ao branco", não para ser gente, mas para o "branco me aceitar", "para poder entrar nos lugares que negro não entra" (embora não seja proibido), para ser um "exemplar" que daria a medida certa da harmonia das raças no Brasil. Um "exemplar". Fui

> formada pelo consenso social nos bancos escolares para demonstrar que, apesar de tudo, venci na vida "mostrando superioridade". Jogando o meu negro fora. Que mais queria eu? Principalmente depois da explicação dos "teóricos brancos do poder negro no Brasil"; depois que a "cultura do negro" virou a última badalação. Ser negro "culturalmente" é status para alguns brancos que eu conheço.

Muitas vezes aconteceu de ter sim uma palestrante negra e ouvintes consideráveis, mas contava nos dedos as pessoas negras, então onde está a representatividade? É algo muito primordial para a autoestima de pessoas pretas e pardas, é um fator que delimita nossa caminhada, decidindo se vai ser um processo comum ou solitário e o meu foi deveras solitário, sim, no quesito racial. No entanto, assim como a maioria das mulheres negras, tive poucas referências que não me permitiram desistir e me trouxeram o desejo de chegar o mais longe possível.

A E2, de 20 anos e bacharelanda em Ciências Sociais, denuncia não apenas uma falta quantitativa de professoras negras, mas uma ausência presencial tão grave que se torna uma presença simbólica negativa.

> Se no nosso curso, eu quase não vejo mulheres e mulheres negras, quando eu olho para as docentes da própria UFS, eu também não consigo ver, sabe? São poucas, pouquíssimas, eu acho que eu, até hoje nunca vi uma professora negra, entendeu? (E2, 2025).

Outro ponto é que a quase inexistência de professoras negras não é um acidente, é um resultado do racismo estrutural e atua como parte do dispositivo de racialidade, pois "o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos." (Foucault apud Carneiro, 2023, p. 24). Ademais, esse dispositivo tem "a função principal de responder a uma urgência em determinado momento histórico, 'o dispositivo tem uma função estratégica dominante'." (Foucault apud Carneiro, 2023, p. 25). Assim, enquanto as alunas negras não têm referência que lhes impulsione para a continuidade de sua trajetória acadêmica, o dispositivo de racialidade e a branquitude cumprem com seu papel de manter a hierarquização de raças, onde as mulheres negras continuam no último degrau.

A instituição universitária, ao não apresentar corpos negros em posições de liderança ou de autoridade intelectual, como a docência, nos traz questões como: "será mesmo que não existem professoras, mulheres negras que podem ter se qualificado para este cargo? Se sim, por que isto acontece?" ou "Por que, mesmo após tantos anos pós-abolição, com o velho discurso de democracia racial e somos todos iguais… Onde estão as pessoas negras e, principalmente, as mulheres negras em locais de destaque, de intelecto e em quantidade?" e pensa-se por intermédio de uma mensagem silenciosa que o lugar do saber e do poder é branco.

Não somente E2, mas outras estudantes como eu podem se sentir uma visitante ou uma

“invasora” em um espaço que não reconhece sua potencial contribuição intelectual, gerando solidão e ansiedade, como comprovam as participantes do formulário específico para as mulheres negras: “Às vezes me sinto não pertencente dos debates colocados na graduação. Como se eu devesse me encaixar em algo que não me representa. Mas não gosto de pensar sobre isso” (P23, 2025).

> No início me senti muito isolada mesmo sendo uma pessoa comunicativa tive dificuldade de fazer amizades no início do curso com meus colegas de turma, me sentia mal porque não tinha amigos para pelo menos comer comigo no resun[8], tive dificuldade até pra fazer amizade com as únicas negras do curso, era desanimador fazer o curso já que sofri muito bullying e racismo no ensino fundamental, parecia eu estava no colégio novamente. (P34, 2025).

Esse apagamento é, também, consequência do epistemicídio, pois (mesmo inconsciente) percebe-se a negação da legitimidade do conhecimento produzido a partir das perspectivas das mulheres negras. Outro ponto é que o curso de Ciências Sociais é historicamente fundado em um pensamento eurocêntrico (como os clássicos Marx, Weber, Durkheim) e a quase inexistência de professoras negras ou referenciais negros significa também a ausência de quem poderia trazer outras perspectivas. Como exemplo, o pensamento feminista negro de Lélia Gonzalez ou Sueli Carneiro, para o centro do currículo, e não como um tópico opcional. Sendo assim, o apagamento é duplo, ao apagar a possibilidade de surgir uma produtora do conhecimento e a invisibilização dos intelectuais negros para a construção de um saber pluralizado, como comprovam Júnior e Moreira (2025, p. 11):

> Essa visão eurocêntrica, presente nos materiais didáticos, acaba sendo reproduzida pelos professores, que muitas vezes não possuem a formação adequada para trabalhar com a temática afro-brasileira. Logo, o papel da escola na formação identitária do estudante negro, configura-se fundamentalmente importante, assim como o currículo eurocentrado na formação do sujeito negro constitui-se num problema grave que perpetua o racismo e a marginalização do povo negro.

Ainda nessa perspectiva, a fala da P34 é um exemplo prático da contradição da democracia racial. Não apenas isso, mas também pensa-se: como deve ser possível acreditar em igualdade de oportunidades quando a hierarquia mais básica da instituição universitária é claramente racializada? A meritocracia é posta em xeque, onde, se o mérito fosse realmente o único critério, haveria muito mais professoras negras, dado o número de mulheres negras na sociedade e na base do sistema educacional. Ademais, Oliveira (2021) contrapõe-se à ideia de miscigenação proposta por Freyre, descrita sob um viés de confronto ao projeto de apagamento de pessoas negras, pois essa miscigenação é uma maneira cruel de impedimento dessa população ao acesso à esfera política ao interditar o racismo da agenda política.

Cumpre acrescentar a fala da entrevistada 14 que relata parte de sua vida escolar e acadêmica com o paralelo da diminuição frequente da quantidade de pessoas negras ao longo

[8] Restaurante Universitário (Resun)

da subida de estágios.

> Então, isso foi desde pequena. É, durante, eu acho assim, no prézinho, tinha um garoto negro. Durante o que vocês chamam de ensino médio, eram dois: eu e mais dois. Eu acho mais um. Aí, no ensino médio, eu não sei se porque era uma cidade no interior, todo mundo meio que se conhecia desde o primeiro ano até o oitavo ano estudando junto. Todo mundo conhece a mãe e o pai de um do outro. Talvez isso não ficasse tão velado. Sim, mas aí depois eu fui fazer o colegial, né? Que é o ensino, sei lá, que ensino é de vocês agora. Era só eu. Meu Deus! Na faculdade, era eu e mais dois. Um, eu não sei se se formou, e o outro desistiu de arquitetura, abandonou a área. (E14, 2025).

Esse trecho ressalta não somente a baixa representatividade de pessoas negras, mas também a persistência do incômodo da solidão das poucas pessoas negras que chegam em locais como a universidade, por exemplo. O depoimento da E14 é a comprovação do que diz Sueli Carneiro acerca dos jovens estudantes negros quando entram na universidade:

> A experiência de entrar na universidade se apresenta como um rito de iniciação para a maioria dos estudantes negros. Há um percurso comum. O jovem é pobre, estuda em escolas nas quais consegue ter bom ou excelente desempenho, uns e outros dizem que é inteligente, gosta de estudar e acha que entrar na universidade é a continuação de um processo natural. Mas subitamente tudo é negado. (Carneiro, 2023, p. 293)

Esse relato não aparece como episódico, mas como estrutural, indicando que a sub-representação não se restringe ao acesso à academia, mas se constrói ao longo de toda a formação educacional, persistindo até depois da formação no caso das docentes. A perspectiva de Carneiro (2023) nos permite perceber que, de fato, é um percurso comum entre a maioria dos estudantes negros. Experimentamos momentos e sensações parecidas ao longo de nossa formação, quem dera fossem fatores positivos.

No que se refere ao ensino superior, a continuidade desse cenário reforça a ideia de que o problema não se limita ao ingresso, mas envolve também a permanência. O fato de colegas negros não concluírem o curso aponta para barreiras que extrapolam o acesso formal, incluindo fatores estruturais, institucionais e subjetivos que impactam a continuidade na formação. Dessa maneira, o trecho contribui para a compreensão de que a ausência de representatividade negra na academia é um fenômeno cumulativo e historicamente construído, cujos efeitos se manifestam tanto na sensação de isolamento quanto nas dificuldades de permanência e conclusão dos cursos, especialmente em áreas socialmente elitizadas, como a arquitetura.

A fala da entrevistada E10 reforça a dimensão da necessidade de referências próximas ao evidenciar o caráter excepcional, não cotidiano, da presença de acadêmicas negras em eventos acadêmicos.

> Nunca tivemos uma palestra assim de uma mulher negra falando sobre feminismo, sobre negritude. Acho que só teve um evento de Árabes Latinos, em 2023. E, meu Deus, como é o nome dela? Que ela escreveu um defeito de cor [...] Se eu não me engano, foi esse livro. Ela(a autora) veio aqui apresentar e assim eu estava sentada

> na cadeira da frente e falei: “Meu Deus, eu não acredito, trouxeram uma escritora negra pra falar sobre”, Mas assim, depois desse dia, também é muito, muito difícil. (E10, 2025)

O relato evidencia que a presença de intelectuais negras nesses espaços ainda é percebida como algo raro e extraordinário, e não como parte integrante da dinâmica acadêmica. Tal excepcionalidade reforça a ausência estrutural dessas vozes, ao mesmo tempo em que revela o impacto significativo que sua presença pode gerar. Apesar de existirem colegas negras que cursaram comigo, a presença dessa veterana me instigou a querer pesquisar, o fato de ela estar questionando e ser uma mulher negra questionando em um lugar tão elitizado que me trazia medo e vergonha… Foi fantástico saber que ela existiu. Pois, como destaca Louro (1997, p. 103), é necessário percorrer os efeitos dessa representatividade nos sujeitos e como esse fator as constituiu como estudantes negras:

> Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem”. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real”.

Outra figura de destaque, embora não seja uma mulher negra, não perde a importância na minha trajetória acadêmica, foi o docente Leomir Hilário, que é do Departamento de Psicologia, mas lecionou a disciplina de Psicologia Social. Outro elemento primordial aparece novamente na fala de E10, ao comprovar o ponto anterior, apontando a ausência de docentes negros em seu departamento e a limitação de abordagens teóricas que não partem da experiência vivida:

> Eu não tenho nenhum professor negro no meu departamento, nem homem, nem mulher. Nada. Mas assim, meus professores seguem uma linha decolonial, então volta e meia traz algum assunto. Mas nada que se compare a uma pessoa negra falando sobre esse assunto, porque só quem sente entende, né? (E10, 2025).

Esse trecho explicita a diferença entre abordar teoricamente o racismo e vivenciá-lo, evidenciando a importância da presença de sujeitos negros na produção e mediação do conhecimento. Por conseguinte, a atuação do docente Leomir Hilário também se destaca em minha trajetória acadêmica, por furar a bolha de desconforto que sentia, além de algumas colegas e entrevistadas o citarem ao longo das entrevistas. Trato como algo muito justo pela presença e o quanto esse homem alterou minha existência e de muitas outras pessoas negras na universidade, como E2 explica ao ser questionada sobre seus desafios:

> Então, esse foi um momento que mexeu muito comigo. Foi quase um período inteiro, remoendo, sofrendo, vivendo tudo. E, quando eu percebi o que eu estava vivendo, piorou mais ainda, sabe? E principalmente na aula de Leomir, quando foi o momento em que eu consegui visualizar. O que eu realmente estava vivendo foi um momento de choque, né? Então, isso realmente influenciou muito na minha vida acadêmica. Questão também por eu ser do interior e ter muito esse cansaço, né? De

> estar me deslocando, ter que sair mais cedo para conseguir chegar aqui, né? Então, realmente, essas questões influenciaram e dificultaram. (E2, 2025).

Ao trazer autores negros, ao afirmar, explicitar e apontar racismo na sua vida, na academia, ele trouxe e traz autoestima intelectual. Além disso, o docente também se utiliza de música, valoriza a voz de seus alunos com poesia, escrita e debates. Me entristece saber que, se não houvesse essa disciplina, não haveria outro Leomir ao longo da minha formação. Sua prática evidencia como a presença de perspectivas racialmente situadas pode transformar a experiência universitária, como a utilização de um currículo que permita um olhar sobre as desigualdades e as maneiras de resistência do povo negro. Ao mesmo tempo, o fato de essa experiência estar restrita a disciplinas específicas revela uma limitação estrutural, na qual o acesso a tais referências ainda depende de iniciativas individuais, e não de uma política institucional consolidada, a E13:

> Foi eu e o Leomir. Ele, inclusive, que também passou o Le Bon para a gente, para a minha turma no caso de ciências sociais[...] Então, eu tive a sorte de encontrar ele. Ele foi o primeiro avaliador da minha banca lá no mestrado. Isso foi lá em 2019. E aí, tipo assim, com ele na minha banca: Vamos juntos! Claro que na hora da avaliação, o que tá errado, tá errado. O que tá certo, tá certo. Vamos lá. Ajeita aqui, ajeita aqui. Lê isso aqui, lê isso aqui. [...] Sei que com ele na minha banca, ele me dá forças para colocar esse tipo de temática no centro do meu trabalho. (E13, 2025).

Observa-se que o acesso e a permanência no campo acadêmico não ocorrem de maneira neutra, mas estão profundamente atravessados por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Tais desigualdades operam por meio da distribuição desigual de capitais, contribuindo para a reprodução de hierarquias sociais no interior das instituições de ensino. Desse viés, determinados cursos, especialmente aqueles que exigem maior investimento financeiro, tendem a se configurar como espaços socialmente seletivos, nos quais a presença de sujeitos historicamente marginalizados é reduzida. Essa dinâmica é evidenciada na fala da entrevistada:

> Mas não tem tanta representatividade, não, em professoras e professores. […] É estranho, é estranho porque parece um nicho. Tipo assim, quando eu entrei, eu já imaginava que isso ia acontecer. Porque eu estudei com bolsa em colégio particular. E assim, pra começar a aparecer gente negra foi difícil. [...] Então eu já esperava que isso fosse acontecer nesse curso especificamente, porque é um curso tecnológico é um curso mais que você precisa desembolsar. E as dificuldades que essa classe enfrenta é mais difícil encontrar gente como a gente nessa área. Mas realmente eu não sinto nada, porque não ter não tem professoras. (E9, 2025).

Ao descrever o ambiente como um “nicho”, a entrevistada revela a percepção de que aquele espaço possui um perfil social específico, reforçando a ideia de que certos grupos “pertencem” mais a esses contextos do que outros. Por fim, a afirmação de que “não sente nada” diante dessa ausência trata-se de um mecanismo pelo qual as relações de dominação são naturalizadas e não reconhecidas como tais. Esse sentimento é semelhante ao da entrevistada Sonia, de Neusa Souza, que afirma:

> ‘Estou cansada de me impor. O negro não pode entrar num restaurante, por exemplo, naturalmente. Tem que entrar se impondo.’ (Sonia). Há que estar sempre em guarda. Defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto. (Neusa, 1983, p. 27)

Nesse sentido, a ausência de questionamento explícito não indica ausência de desigualdade, mas, ao contrário, revela a profundidade com que ela foi incorporada. Apenas o pensar em questionar já é doloroso, principalmente após anos de deslegitimação, e a naturalização é um mecanismo de defesa para não piorar a situação mental dessa estudante. Veremos no capítulo de estratégias de resistência que muitas mulheres negras utilizam dessa “tática” por pensarem que não conseguem mudar uma realidade já estruturada.

Cumpre acrescentar que houve perguntas durante as entrevistas que buscavam questionar sobre a opinião ou algo que as entrevistadas gostariam de adicionar à pesquisa. E a maioria delas afirmou a importância histórica desta pesquisa, informando também que admiram a minha coragem por iniciar esse projeto. Para levar essa discussão para um lugar tão elitizado como a academia e apresentar como meu trabalho de conclusão de curso.

Lembro de uma entrevistada que afirmou que fui a primeira a dar voz a elas, a primeira a representá-las sendo igual a elas, pois não se trata só da minha realização pessoal ou dessas entrevistadas, mas de todas as acadêmicas negras, intelectuais negras (graduanda, pós-graduanda ou docente). Sejam as egressas, as que hoje integram a universidade ou aquelas que ainda a ocuparão. Este trabalho foi construído para representá-las, ampliar a visibilidade de suas vozes e denunciar as desigualdades e violências que seguem sendo direcionadas a essa parcela da população da qual também faço parte. Admito que saber que “represento” de certa forma muita gente me traz medo, pois sou uma mulher muito reprimida, então ouvir que trago esperança a elas me deixa ansiosa, mas também feliz porque sou uma delas que precisa ser ouvida para haver mudanças dentro desse espaço.

Diante disso, Louro (1987, p. 67) afirma: “Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado.” Esse trecho reflete bastante nesse trabalho, pois tanto as entrevistadas quanto eu não falamos sobre nossas experiências e sentimentos particulares que nos atravessam no cotidiano sendo universitárias negras. E muitas delas até naturalizam o desconforto do racismo explícito, mesmo que isso as diminua e silencie. Então, é e se faz muito necessário pesquisadoras como eu para desnaturalizar e trazer conforto para que essas falas, esses relatos sejam postos e debatidos. Acredito, por exemplo, que nos momentos de entrevistas, ou até no pré, essas mulheres devem ter se perguntado sobre o que dizer, temido sobre como dizer e até se iriam retratar certos momentos vivenciados, porque pararam para pensar “e se a entrevistadora for

branca?" ou "o que será que ela vai fazer com meu depoimento?", coisas que passariam pela minha cabeça também como mulher negra. Estamos acostumadas a ser tiradas de contexto, invisibilizadas e até animalizadas, como a "que grita", "que só fala besteira", "que não sabe de nada", foram frases que já ouvi sobre mim e muitas mulheres confirmaram sentir o mesmo ou coisa parecida. Não nos permitem nem o falar, jamais nos dariam o pensar, pois, como diz Louro (1987, p. 68): "o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da 'norma'".

Ao tratar se há visibilidade adequada para sujeitos femininos negros, afirmam os participantes do questionário:

> Não, eu não acredito que as mulheres negras tenham a visibilidade adequada nos campos acadêmicos e de pesquisa, especialmente na pós-graduação e no ensino superior. Ainda que tenhamos avançado em algumas políticas de acesso, como as cotas, a presença dessas mulheres ainda é muito inferior quando comparada a outros grupos, e isso reflete uma série de desigualdades históricas. Autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e bell hooks nos ajudam a entender que essa baixa visibilidade não é fruto de mérito ou interesse individual, mas de um sistema que continuamente nega reconhecimento e espaço às contribuições intelectuais das mulheres negras. Muitas vezes, suas pesquisas são desvalorizadas, seus temas considerados "menores" ou "militantes", e elas são sub-representadas nos espaços de poder, como bancas, comissões e cargos de liderança acadêmica. Essa invisibilidade é mantida por uma lógica que ainda associa o saber ao homem branco, tornando a presença da mulher negra uma constante resistência. (P40, 2025).

> A visibilidade ainda é mínima. Se manter no ambiente acadêmico é algo muito difícil, porque ainda é um ambiente elitizado e que não dá muita margem pra quem precisa trabalhar e estudar. As bolsas são escassas e não abrangem a todas, mulheres trans ainda lutam para ter um espaço nas cotas. Em um país em que a maioria das populações é negra, não faz sentido a quantidade de vagas para as cotas e para as bolsas serem tão poucas. Isso impossibilita que a instauração das cotas garantam seu objetivo do alcance da equidade social. (P50, 2025)

Os relatos destacam que, embora políticas de acesso, como as cotas, tenham promovido avanços importantes, elas não são suficientes para garantir a permanência e, sobretudo, o reconhecimento dessas mulheres nos espaços acadêmicos. A sub-representação em posições de prestígio e decisão indica a persistência de restrições sistêmicas que operam tanto no plano material quanto no simbólico, por meio da desvalorização de suas produções intelectuais. Por conseguinte, a visibilidade insuficiente não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas como parte de uma lógica mais ampla que regula quem pode produzir conhecimento, quais temas são considerados legítimos e quais sujeitos são reconhecidos como autoridades intelectuais.

Resende e Oliveira (2020, p.19) demonstram em sua pesquisa que há uma baixa taxa de representatividade de sujeitas negras, quando questionam estudantes acerca da questão da autoestima das mulheres negras. Há o retorno:

> n. [Sim, existe uma maior representatividade feminina de mulheres brancas] o que acaba por violentar a auto-estima (sic) de mulheres negras (P28)

> o. [Sim, o padrão de beleza ainda é centralizado na mulher branca] gerando assim em muitas mulheres negras baixa autoestima (P34).

Como resultado, observa-se o que tratamos ao longo desse trabalho: a representação de mulheres negras é elencada em estereótipos socialmente construídos numa sociedade fortemente racista, onde essa representação pode ser responsável pela inevitável baixa autoestima de sujeitos femininos negros. Mesmo que a intenção da visibilidade seja contrária à que se é, no entanto, o aumento dessa visibilidade também provoca reações violentas pela manutenção dos privilégios de branquitude, principalmente por pessoas brancas que não se percebem como privilegiadas de seu pertencimento racial. Uma maneira cruel de tentativa de inclusão e reparação de grupos marginalizados é: ao invés de integrar o cotidiano das práticas acadêmicas, a visibilidade de grupos historicamente marginalizados tende a ser pontual e ritualizada. Sendo restrita a momentos específicos, como datas comemorativas, em que lembram da existência das dificuldades desses grupos. Como demonstra a entrevistada 9 (2025):

> Eu acredito que em humanas talvez esteja no caminho melhor, nas áreas de humanas, mas eu não tenho certeza. Então, assim, eu só vejo ser reconhecida nos dias comemorativos, não vou mentir. Eu só vejo mulheres sendo reconhecidas nos dias comemorativos ou em eventos focados para mulheres, sabe? E é o mesmo que acontece com mulheres negras, que a gente só fica realmente sabendo nos dias sempre negros, sabe? Não é algo que, tipo, a gente vai fazer uma palestra aqui e vai vir renomada pessoa negra que conseguiu isso aqui. A gente nunca escuta. Mas a gente sempre escuta personagens de homens brancos. (E9, 2025).

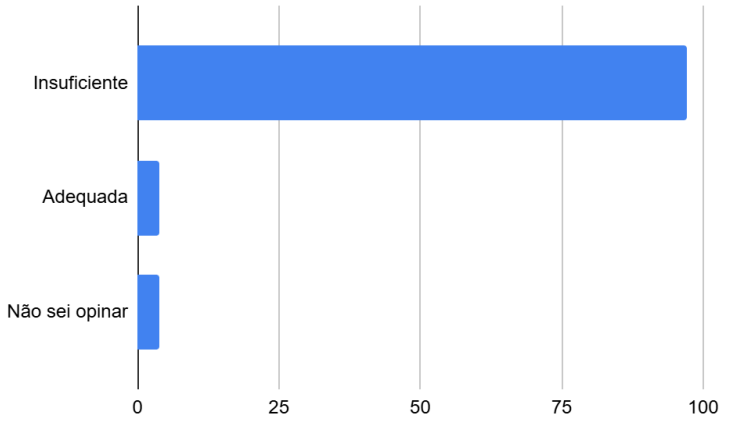
A entrevistada explicita que o reconhecimento de mulheres ocorre de maneira episódica, sendo lembrado apenas em dias específicos, ignorando totalmente as necessidades de visibilidade ao longo do ano. Assim, a ausência de corpos negros femininos no cotidiano acadêmico não apenas invisibiliza suas contribuições, mas também limita o horizonte de possibilidades de quem ocupa esses espaços. Esse padrão revela não apenas uma ausência quantitativa, mas uma tentativa de inclusão simbólica falha, que não altera estruturalmente as hierarquias do campo acadêmico nem auxilia as pessoas desse grupo. Algo também perceptível no depoimento da entrevistada 15 (2025):

> Eu acho que deveria ter uma mudança dos professores, que fiquem parte deles, e começar a usar fontes históricas de mulheres e meninas. Porque eu acho que fica muito, tipo, pelo menos no meu departamento, o que eu vejo é que eles. Quem mais usa tipo assim é a professora que fala sobre história da África, e aí realmente vai ter que buscar fontes africanas. Tirando isso, não, eles sempre estão usando os mesmos autores. Teve até um professor que ele problematizou isso, e aí depois, na hora de fazer a emenda da disciplina, só estava usando os mesmos autores que a gente sempre vê. Ele não buscou sair, sabe?.

Os dados do Anexo F mensuram a percepção pública (ou seja, são respostas do formulário geral) sobre a representatividade de mulheres negras em cargos de liderança fora da academia. E estes corroboram essa discussão ao mostrarem uma representatividade ainda

muito insuficiente para o avanço da presença feminina negra em espaços que constantemente são negados para essa parcela da população.

Anexo F - Representatividade de mulheres negras em posições de liderança (fora da universidade)



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Já em relação à questão "Você acha que a falta de representatividade de mulheres negras em cargos de liderança reflete em como elas são vistas no campo acadêmico? Por quê?", os participantes evidenciam que essa ausência impacta diretamente tanto a percepção social quanto a autopercepção dessas mulheres, reforçando estereótipos e dificultando sua inserção em espaços de prestígio.

> Sim, pois a mulher negra no campo acadêmico é uma visão rara, sua invisibilidade nesse contexto causa quase como uma estranheza ao indivíduo médio numa sociedade, o que muitas vezes tira a concentração da mensagem que aquela pesquisadora deseja passar. A conversa deixa de ser sobre a especialização daquela acadêmica e se torna sobre gênero ou raça. (P17, 2025)

> Sim, pois a falta dessas figuras no campo acadêmico reforça o estereótipo coletivo de que essas mulheres não possuem o perfil ou as habilidades para tomar esses lugares de liderança. Além disso, essa falta de representatividade reflete na autoestima de jovens negras, que podem sentir dificuldade em se imaginar em posições de prestígio, assim subestimando o próprio potencial. (P25, 2025).

> Sim. Mas o principal não é "como elas são vistas", mas sim "como elas se veem". A representatividade cumpre apenas o papel de, no nível individual, aumentar a autoestima das pessoas que estão sendo representadas, mas não é suficiente para mudar a estrutura de opressão. O opressor continua oprimindo a mulher negra independente dela ser faxineira ou professora universitária. Para mudar a visão do campo acadêmico sobre um grupo oprimido é necessário que esse grupo oprimido, coletivamente, tome o poder da universidade. Representatividade não basta. (P30, 2025)

> Sim, acredito que a falta de representatividade de mulheres negras em cargos de liderança impacta diretamente em como elas são vistas no campo acadêmico. Quando essas mulheres não ocupam espaços de poder — como coordenações, chefias de departamento, comissões científicas ou bancas avaliadoras — acaba se reforçando uma imagem de que elas não pertencem ou não são suficientemente qualificadas para essas funções. Isso afeta tanto a forma como são percebidas por colegas e estudantes quanto a forma como se veem no espaço acadêmico. A ausência

> de referências negras em posições de prestígio contribui para a manutenção de estereótipos racistas e sexistas que associam autoridade, saber e competência à branquitude e à masculinidade. (P40, 2025).

Ao analisar a fala de P17, é destacado o efeito da invisibilidade como elemento de estranhamento, deslocando o foco da competência acadêmica para marcadores de gênero e raça. Complementarmente, P25 aponta como essa ausência contribui para a construção de estereótipos de incapacidade, afetando diretamente a autoestima e o horizonte de possibilidades de jovens negras. Por outro lado, a/o participante 30 tensiona os limites da representatividade, ao afirmar que sua função é restrita ao nível individual e insuficiente para transformar estruturas de opressão. Por fim, P40 amplia essa análise ao relacionar a ausência de mulheres negras em posições de liderança à reprodução de estereótipos racistas e sexistas, que associam autoridade e competência à branquitude.

Em conjunto, esses relatos pintam um quadro complexo da (não)representatividade. Onde não se é resumido a uma contagem numérica, mas a um fator que opera junto ao dispositivo de racialidade, que naturaliza a ausência. Como bem sintetiza a participante P30, a representatividade individual, embora primordial para a autoestima, é insuficiente, argumentando que a mudança real só ocorrerá com a tomada de poder coletivo pelas mulheres negras, transformando a estrutura epistêmica e institucional da universidade, não apenas inserindo-se nela. Em síntese, a luta pela representatividade revela-se, em última instância, uma luta pela descolonização do conhecimento e pelo fim do epistemicídio.

Portanto, acerca da questão da representatividade, Júnior e Moreira (2025, p. 13) afirmam:

> Em primeiro lugar, é importante destacar a representatividade, pois a ausência de representatividade étnica nos conteúdos ensinados pode levar a um processo de invisibilidade e marginalização dos estudantes negros, dificultando sua identificação e valorização como sujeitos ativos na sociedade. Ao incluir no currículo figuras importantes da história e da cultura negra, como líderes políticos, artistas e intelectuais, bem como abordar os temas relacionados à escravidão, ao racismo e à discriminação racial, é possível fortalecer a autoestima, a valorização da identidade e a formação de uma consciência crítica.

Veremos que, se as barreiras simbólicas operam no plano das representações e estereótipos, as barreiras estruturais materializam-se em políticas institucionais, acesso a recursos e na própria organização da universidade.

4. Capítulo II — Barreiras estruturais

4.1. Conceitos e definições

4.1.1. Dimensões das barreiras estruturais

As barreiras estruturais referem-se a grupos de obstáculos institucionalizados e históricos que impedem ou limitam o acesso, a permanência e a legitimação de grupos marginalizados, operando além de discriminações individuais. No caso das mulheres negras, essas barreiras são profundamente marcadas pela intersecção de racismo e sexismo, construindo um cenário de exclusão que vai desde a precariedade material até a negação epistêmica e são manifestações concretas do *dispositivo de racialidade da branquitude*. Esse dispositivo não é apenas uma ideia, ele se materializa nessas barreiras: na falta de representação docente, por exemplo. Sendo essa uma estrutura sustentada pelo dispositivo que não vê pessoas negras como portadoras de conhecimento legítimo, assim como a segregação racial no mercado de trabalho, que também impacta a condição econômica de estudantes, é justificada por esse dispositivo que associa negritude a inferioridade.

As barreiras estruturais (que operam vigorosamente no presente) enfrentadas por mulheres negras são multifacetadas e profundamente enraizadas em mecanismos de colonialidade e reprodução social. Ademais, Enriques nos alerta acerca da naturalização da desigualdade que coopera com o dispositivo de racialidade para manter a realidade como está, logo, fazendo apenas a manutenção das opressões vividas por pessoas negras.

> A desigualdade tornada uma experiência natural, no entanto, não se apresenta aos olhos da sociedade brasileira como um artifício. A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade brasileira resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas […] nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo. (Enriques apud Carneiro, 2023, p. 101)

Veremos que esses obstáculos se manifestam nos dados alarmantes da PNAD, nas memórias traumáticas descritas por Hilário (2021) e Lima (2019), e até na resistência às políticas de cotas, como veremos no caso da Universidade Federal de Sergipe. Portanto, é indiscutível que o debate posicionado sobre racismo e políticas públicas sempre foi um debate no qual a disputa era por legitimidade.

4.1.2. A desigualdade educacional

> “Ao longo do tempo, o epistemicídio assegurou que o gráfico da educação, desagregada por cor, apresentasse duas paralelas sem projeção de se aproximarem no tempo. O que se assiste no período pós-abolição é à constituição de um padrão de desigualdade entre negros e brancos consistente e permanente por oitenta anos do século .”
>
> — Carneiro, 2023, p. 98-99

A partir dos estudos acerca do epistemicídio, Carneiro (2023, p. 92), ao construir o ambiente histórico de quando o negro era objeto da ciência e se instalou o epistemicídio no Brasil, afirma: “A ausência de alma, no lugar do que posteriormente seria o lugar da razão, no contexto da laicização do Estado moderno, será o primeiro argumento para afirmar a não educabilidade dos negros.” Nisso, a possibilidade de humanização do ser negro era diminuída com a negação de aprendizado, de noção da realidade, de humanidade, como nos diz Carneiro:

> A negação da plena humanidade do Outro, o seu enclausuramento em categorias que lhe são estranhas, a afirmação de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a destituição da sua capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. (Carneiro, 2023, p. 86)

Como nos indica a pesquisa PNAD (2019), quando separamos os dados por cor ou raça, fica claro que existem assimetrias profundas no sistema educacional brasileiro. Pois, em 2019, a distância entre jovens brancos e negros na faixa etária universitária (18 a 24 anos) era abissal, porque enquanto 37,9% dos brancos estavam estudando, apenas 28,8% dos jovens pretos ou pardos se encontravam na mesma situação, com um percentual ínfimo (16,1%) conseguindo acessar a graduação. O abismo é ainda mais perverso ao se observar a conclusão do curso: 6,0% dos jovens brancos já portavam um diploma, contra apenas 2,8% dos negros. Percebe-se que esse cenário de exclusão racializada evidencia o fracasso do projeto nacional em cumprir metas de equidade.

Os dados, portanto, não revelam uma mera disparidade, mas a realização e manifestação concreta do racismo estrutural, que atua como uma barreira seletiva, limitando o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior para a população negra.

Já tratando-se de evasão escolar, os dados (PNAD, 2019) demonstram que, considerando a quantidade de jovens de 14 a 29 anos do país (equivalente a quase 50 milhões de pessoas), 20,2% não completaram o ensino médio, seja por abandonarem a escola antes do término dos estudos, ou por nunca frequentá-la (como ilustra a figura 2). Portanto, temos que havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Ao considerar cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos.

Por intermédio dos dados apresentados, percebe-se que o racismo se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica. Compreendê-lo como estrutural, o que não equivale a considerá-lo eterno ou imutável, amplia nossa responsabilidade no seu combate e destaca a importância de políticas institucionais antirracistas como ferramentas para contornar esse problema. Além dos efeitos discriminatórios diretos, a organização estrutural da branquitude também limita a motivação e o nível de aspirações do negro, que também obstruem sua mobilidade social. Pois, como diz Carneiro (2023, p. 102), "já que para as classes subalternas a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social no Brasil, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica."

Nesse contexto, a colonialidade como manifestação de um poder eurocêntrico desempenhou um papel fundamental na determinação de quem acessa direitos e privilégios intergeracionais. Hilário (2021) argumenta que a colonialidade operou e impôs, por meio de um regime de terror, comportamentos e nomenclaturas que dividem o mundo entre sujeitos que detêm privilégios e os que se enxergam reduzidos a uma vida de conformismo, privados da possibilidade de escolha. Carneiro (2023, p. 101) complementa o pensamento:

> Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social. (Carneiro, 2023, p. 101)

Dessa maneira, os privilégios da branquitude ainda se sustentam mediante a dificuldade das pessoas negras em acessar o ensino e, consequentemente, o ensino superior. Questiona-se acerca do discurso da democracia racial que estamos vivenciando, onde ainda existem pessoas negras evadindo o ensino fundamental, médio e que não chegam a concluir um curso de graduação. Os dados nos permitem refletir sobre a estrutura da sociedade, que permanece inviável para essa população, sendo a maioria socialmente vulnerável, que tem uma história de luta e sofrimento e que nunca foi reparada. Ainda, Lima demonstra que a existência como intelectual negro diz mais sobre o social do que ele como indivíduo.

> Minha voz subalterna fala então não apenas de uma opressão econômica e racial, mas também de um passado histórico de inacessibilidade a campos de saber e poder legitimados, a da contenção de símbolos e valores negroafricanos, da restrição à palavra e da dificuldade do uso de categorias e conceitos que traduzam a minha experiência como intelectual negro na academia brasileira. (Lima apud Carneiro, 2023, p. 38)

Ademais,

> Compõe, por outro lado, o dispositivo de racialidade, em sua dinâmica epistemicida, a produção da inferioridade intelectual dos negros. Insinua-se aqui a relação entre saber e poder. O saber promovendo iniciativa, autonomia, ousadia,

> liderança, enquanto sua ausência produziria inferioridade intelectual. (Carneiro, 2023, p. 304)

Ao tratar do sistema educacional, dados da PNAD (2019) revelam avanços nos indicadores educacionais da população com 25 anos ou mais entre 2016 e 2019, com progressos notórios para os grupos pretos e pardos em todas as regiões do país. De qualquer modo, apesar da melhora, os percentuais desses grupos permanecem inferiores aos da população branca, indicando a persistência das disparidades, e esse desequilíbrio se acentua ao analisarmos o abandono escolar. Nesse viés, as informações referentes a jovens de 14 a 29 anos que não frequentam a escola e possuem instrução inferior ao ensino médio revelam uma disparidade racial alarmante: 71,7% são pretos ou pardos contra 27,3% de brancos. A desproporção levanta questionamentos sobre até que ponto as instituições escolares e a sociedade atuam, estruturalmente, na exclusão de corpos negros.

Com efeito, há um alto grau de desigualdade educacional experienciado por pretos e pardos, por haver uma considerável distância entre o acesso educacional e as oportunidades de escolarização de pessoas brancas e pessoas negras. Ainda, tratando-se de mulheres negras, o cenário não é tão diferente, como aponta Gonzalez (2020, p. 50):

> Quanto à minoria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram níveis mais altos de escolaridade, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém. Quando nos anúncios de jornais, na seção de oferta de empregos, surgem expressões tais que “boa aparência”, “ótima aparência” etc., já se sabe seu significado: que não se apresentem candidatas negras, não serão admitidas. “As possibilidades de ascensão a determinados setores da classe média têm sido praticamente nulas para a maioria da população negra.

Portanto, a opressão interseccional de raça, classe e gênero é um fenômeno estrutural que permeia todas as esferas da vida. No entanto, é no ambiente escolar (Lima, 2019) que as crianças negras vivenciam de forma mais crua e direta as consequências do racismo, manifestadas em práticas de exclusão, violência simbólica e apagamento de sua identidade. Essas experiências se condensam em memórias (Hilário, 2021) que serão levadas para toda a vida. As meninas negras carregam desde pequenas o peso da desigualdade interseccional, pois, para elas, ser criança e sonhar com um futuro escolhido é considerado um luxo inacessível. Destaco o que Gonzalez e Lima afirmam acerca da mulher negra em seu sentido socioeconômico e mental:

> Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (Gonzalez, 2020, p. 55)

> As mulheres negras periféricas vivenciam na universidade pública um choque de realidade, uma vez que em sala de aula existem pessoas com poder aquisitivo maior que o delas e vivências tão distantes das suas que a solidão torna-se um lugar. (Lima, 2019, p. 46).

Diante desse cenário, Sueli Carneiro afirma:

> Estamos diante de um elemento estratégico, a educação, fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade. Como afirma Foucault, a apreensão da operacionalidade do dispositivo se torna mais acessível pela análise dos efeitos de poder que um determinado domínio institui. No caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo de racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito da educação que se apresentam como efeitos de poder. (Carneiro, 2023, p. 101)

Em complemento, Louro (1997, p. 58) explica que a escola produz desigualdades ao separar os sujeitos e distinguir os que têm acesso e os que não têm, porque "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui." e mais:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. (Louro, 1997, p. 57)

A autora, para falar da instituição escolar, afirma:

> Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (Louro, 1997, p. 61)

Louro (1997, p. 63) faz uma crítica à banalização de práticas de cunho manipulativo, ou seja, pensamentos ou ações que acabam intervindo na natureza e na construção do ser, do eu. Mas também sobre a "fabricação" dos alunos, sobre as práticas que formam essas pessoas, porque "São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'." Mediante isso, também é na sala de aula que precisamos observar como o olhar para as minorias está sendo direcionado e como é trabalhada a vivência e existência de pessoas negras, por ser imprescindível para a educação brasileira.

Diante disso, Júnior e Moreira (2025) abordam um tópico muito relevante quando se trata de ensino afro-brasileiro, a qual é a ausência desse ensino nas escolas, mesmo diante da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira. Porém, é citado que um dos principais empecilhos para a efetividade dessa lei é a falta de formação adequada para a abordagem da temática. Esse fator é muito importante, pois a obra dos autores trata de um currículo escolar, contudo, ao falar de uma formação para os professores, estamos falando de ensino superior que, consequentemente, afeta o ensino básico e médio.

Dessa maneira, revela-se indispensável a formulação desse currículo em cursos de licenciatura, e, sobretudo, em todas as áreas do conhecimento, pois a inclusão não deve ser feita apenas para os docentes que passarão conhecimento adiante, mas também para os futuros profissionais da saúde, das ciências exatas, humanas, etc. Superar este legado histórico exigirá muito mais do que políticas genéricas de acesso, será necessário um combate direto ao atraso escolar de base e a implementação de políticas robustas de permanência estudantil que considerem as dimensões interseccionais de raça e classe.

> A educação deve ser um espaço de construção consciente de uma cidadania crítica, onde os estudantes são estimulados a refletir sobre as estruturas sociais e suas próprias experiências. É essencial que o currículo aborde as injustiças históricas e contemporâneas que afetam a população negra, promovendo uma consciência que leve à ação social. (Consolidado apud Júnior e Moreira, 2025, p. 14).

4.1.3. Políticas de ações afirmativas: avanços e limites

"As causas das desigualdades raciais não devem só ser procuradas no passado, mas que elas também operam no presente."
— Gonzalez e Hasenbalg, 1982, p. 78

> O fortalecimento da cidadania dos povos negros passa também por ações afirmativas, como a adoção de políticas de cotas raciais nas universidades e concursos públicos. Essas medidas são importantes para garantir a inclusão e a representatividade desses povos em espaços de poder e decisão. (Júnior e Moreira, 2025, p. 14)

Outrossim, mesmo mediante a Lei de Cotas, sancionada na gestão de Dilma Rousseff em 2012, há uma fragilidade imensa advinda do racismo e da deslegitimação sofrida que põe sujeitos negros na sensação de incapacidade de conseguir estudar em uma universidade de qualidade, além do medo constante de sofrer com o racismo. Ao perceber isso, é imprescindível a análise de possibilidades de inclusão dessa população e mais, como vimos no trecho acima, fortalecer a cidadania desses para que não somente estejam na universidade, mas também que ocupem espaços de poder e decisão (Júnior e Moreira, 2025). A partir dessa perspectiva, analiza-se que, individualmente, não há como se prever que um sujeito está sofrendo com os efeitos do racismo, contudo, afirma Nascimento:

> Ninguém realmente pode "adivinhar" se o negro não puser a boca no mundo e disser exatamente o que significa viver cotidianamente sob a tirania do preconceito racial que domina as relações no Brasil. Ninguém adivinha, mas nós sabemos que não é tão real a aparência de negação dos valores sociais, pois nós não escolhemos essa negação. (Nascimento, 2022, p. 140)

A autora parte da visão externa de não-negros para fazer essa afirmação, pois a população negra consciente de sua raça compreende que desde a infância está sujeita aos efeitos da violência simbólica do dispositivo de racialidade. É certo que não há como saber que alguém está sofrendo com esse dispositivo, mas em toda a vida estamos sofrendo com ele e as mulheres negras tem uma especificidade que é chamada "solidão da mulher negra".

A solidão da mulher negra no contexto acadêmico, como demonstra Lima (2019), não surge no ensino superior, pois ela é presenciada desde a infância. Na creche ou na escola,

se manifesta como ausência de referências em livros, televisão, até mesmo como professoras ou na vivência com o racismo. Já na academia, esse sentimento se consolida como isolamento efetivo, a dificuldade de encontrar suas semelhantes ou mentoras que compreendam suas vivências interseccionais transforma a solidão como um gatilho crucial para a desistência acadêmica. Esse cenário é sustentado por uma estrutura universitária que, mesmo pública e supostamente universal, é permeada por opressões de raça, gênero e classe. Como explicitam Júnior e Moreira (2025, p. 10):

> o racismo estrutural e institucionalizado persiste em várias esferas da sociedade, perpetuando a exclusão e a marginalização dos negros. Portanto, o mito da democracia racial no Brasil serve como uma forma de negar a existência do racismo e a necessidade de ações afirmativas para combater a desigualdade racial.

Diante disso, a pesquisa de Hilário (2021) oferece uma análise profundamente visceral das experiências de meninas negras em instituições escolares, demonstrando que essas vivências transcendem episódios isolados de discriminação, constituindo-se em memórias traumáticas que perduram por toda a vida. Os resultados da pesquisa inspiraram a realização desta pesquisa, pois para Hilário (2021) essas meninas carregam memórias que não são meras narrativas anedóticas, são repositórios de sabedoria ancestral, dor coletiva e resistência. Conseguindo despertar na audiência um engajamento crítico com a existência negra na academia e esta pesquisa carrega um valor de resgate de vozes em embate com o epistemicídio.

Assim, torna-se necessária a análise de políticas locais, como o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe (PAAF/UFS), pois ilustra como essas barreiras são combatidas e perpetuadas no cotidiano institucional. E é através dessas políticas que são analisadas o aumento e diminuição de estudantes no ambiente acadêmico, pois trata-se de uma tentativa governamental de reparação histórica com as populações minoritárias. Dado que o local onde foram obtidos uma maior quantidade de dados, serão analisadas as políticas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Conforme propõe Guimarães (2024), o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe (PAAF) foi criado em 2008, por meio da Portaria no 1.110/07, que revisitou um processo de discussões internas, estudos e debates que contaram com a participação de docentes, discentes e servidores. Dito isso, tem como alguns dos principais objetivos:

> - Implantar uma política pública de ação afirmativa, de inclusão de alunos, oriundos da rede pública de ensino, negros e indígenas e portadores de necessidades especiais;
> - Direcionar investimento público para diminuir os efeitos da discriminação racial e social no ensino superior, oportunizando o acesso e permanência na Universidade dos alunos ingressos pelo sistema de cotas. (Guimarães, 2024, p. 23).

Por conseguinte, o PAAF/UFS sugere a criação de uma comissão institucional, cujo principal dever é o monitoramento dos mecanismos utilizados para a permanência dos

estudantes. Diante do exposto, as bolsas e os auxílios são enxergados por esses estudantes como a forma mais prática para a continuidade de seus estudos, visto que ajudam a resolver a questão da evasão de alunos das instituições. Isso porque muitos desses estudantes procuram essa ajuda para conseguir manter-se financeiramente, pois mesmo estudando em instituições públicas, existem gastos com material, transporte e alimentação.

A presença das cotas sempre foi um debate perturbador, visto que mesmo nos dias de hoje algumas pessoas tratam a política como "racismo" ou questionam a existência de tais medidas, contudo, no início fora um debate mais negativo socialmente. No ano de 2009, a Infonet (apud Guimarães, 2024) divulgou uma matéria intitulada: "Concorrência da UFS assusta alunos que não são cotistas", em que foram ouvidos alunos e responsáveis pela instituição de ensino CCPA[9]. Local onde houve uma "fama" negativa das cotas por esses indivíduos e uma das explicações comuns era a de que a aplicação das cotas traria uma desqualificação da organização como instituição de ensino, pensamento recorrente na época. Todavia, mesmo quando o PAAF/UFS já havia sido aprovado e estava em vigência, existia uma preocupação com a propagação desse discurso negativo, disseminado não apenas por gestores de algumas redes particulares, mas também por parte de alguns docentes da instituição.

A partir dessa discussão, questiona-se a sociedade acadêmica, formada por doutores, mestres, PhD's, a razão de não quererem introduzir mais pessoas negras nesse espaço. Na época mal existiam professores negros e pior era o cenário de mulheres negras, pois os alunos mal concluiam seus cursos com as demandas sociais, de trabalho, estudo e mentais. Por isso, são necessárias as políticas públicas que colocam as especificidades da população negra em pauta, pois é através destas que temos um grande aumento ou diminuição dessa população e deve-se pluralizar o conhecimento para que ele não se continue eletista, masculino e branco.

Por fim, a discussão evidencia que as barreiras estruturais não são meros obstáculos pontuais, mas engrenagens de um dispositivo de racialidade que opera em múltiplas escalas, desde a negação histórica do direito à educação até a precarização material e simbólica que atravessa a trajetória de mulheres negras na academia. Como demonstram os dados e os autores, a desigualdade é estrutural, naturalizada e reproduzida cotidianamente nas instituições de ensino. No entanto, como será visto no Capítulo III, essas barreiras são enfrentadas por estratégias de resistência que, embora não desfaçam a estrutura, criam fissuras e abrem caminhos para a permanência e a produção de saber. Contudo, compreender a arquitetura dessas barreiras é, portanto, o primeiro passo para desmontá-las.

[9] Colégio de Ciências Pura e Aplicada- Escola particular situada na cidade de Aracaju/SE.

4.2. Desdobramentos empíricos

4.2.1. Desafios, permanência e políticas de ações afirmativas

> Considerando o sistema educacional, especificamente o ensino superior, a falta de acesso de estudantes negros a esse nível de ensino, reflexo do racismo estrutural existente na sociedade, foi o mote para intensos debates que culminaram na promulgação da "Lei de Cotas" em 2012. A referida lei se aplica ao ensino superior em instituições federais no Brasil e foi fruto da constante mobilização do movimento negro, com a atuação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), de docentes e da sociedade civil. (Martins et al. 2024, p. 2)

Como visto no capítulo anterior e no trecho acima, a principal intenção da lei era começar a equiparar o ambiente discente, visivelmente branco e masculino, da estrutura de ensino privado, permitindo o ingresso de candidatos que não tinham acesso ao ensino superior. As medidas propostas foram formuladas para as diversidades poderem, juntas, contribuir para o desenvolvimento da universidade, aumentando a diversidade e equidade social. Se a Lei de 2012 visava alterar o perfil discente, a lógica da ação afirmativa foi posteriormente estendida para tentar modificar também o perfil docente com a Lei n.º 12.990/2014 (UFJF, 2023), que garante a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros. Todavia, tratando de sua eficácia no setor educacional (principalmente, ao tocar no tópico da contratação de professores negros para universidades), evidencia-se a necessidade de estratégias mais efetivas para assegurar não só a inclusão, mas também a permanência e, como já tratamos, a representatividade significativa no sistema acadêmico.

Consoante a esse aspecto, conforme o UFJF (2023), o Brasil soma mais de 58 mil professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados referentes ao ano de 2022 (UFJF, 2023) foram levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e conforme o levantamento, mulheres negras que atuam como docentes representam 26.770 pessoas, já homens negros, 31.541 indivíduos. Percebe-se uma diferença grande, mas torna-se gritante em comparação ao número de professores brancos atuando no Ensino Superior, pois é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes. Isso nos permite entender que a luta conseguiu com que a população negra acessasse o básico e alguns chegassem a postos de autoridade. No entanto, a luta é constante e o objetivo principal é que haja uma multiplicação desse número de pessoas negras e que consigamos tratar de números próximos em comparação aos números de indivíduos brancos.

O dispositivo de racialidade, por meio do racismo, estrutura a sociedade de modo que pessoas negras estão sobre-representadas entre os pobres e beneficia-se com isso desde o período colonial, como explica Carneiro (2023, p.34):

> Nesse sentido, o dispositivo de racialidade, como o entendo, beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e às práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e ressignificando-os à luz do racialismo vigente no século . É nessa época que tais representações vão se constituir como ideologia, segundo Hannah Arendt.

Essa ideologia que perpassa a estrutura universitária e tenta impedir a multiplicação de negros e negras em espaços de poder e saber. Isso significa que, para um estudante negro, acessar a universidade, seja ampla ou via cotas, é apenas o primeiro passo, depois do acesso, o desafio é a permanência. Embora as cotas sejam primordiais para o acesso à universidade, verifica-se haver controvérsias como fraudes no processo de ingresso, explicita o relato:

> As cotas são importantes, né? E vai permanecer por muito tempo, porque não tem jeito com a estrutura que a gente vive. Mas aconteceu outra coisa quando eu entrei em 2019. Então, não tinha banca de aferição na época. Então se você entrar em alguns cursos, meu curso mesmo, você vai ver na minha turma muitas pessoas brancas que fraudaram cotas. Então assim, pra gente falar sobre reconhecimento a partir das cotas, a gente primeiro tem que ver se essas cotas realmente estão chegando nas pessoas pretas. (E8, 2025).

Mesmo acontecendo há 8 anos atrás, as cotas já tinham um tempo que tinham sido consolidadas, mas o trecho revela que embora as políticas de ações afirmativas sejam reconhecidas como fundamentais para o enfrentamento das desigualdades estruturais, sua efetividade depende diretamente das formas de implementação institucional. Ao apontar a ausência de bancas de aferição e a consequente ocorrência de fraudes, a entrevistada revela como mecanismos de controle insuficientes permitem a apropriação indevida de vagas por sujeitos que não são o público-alvo da política.

Nesse sentido, o debate sobre reconhecimento acadêmico de estudantes negros não pode ser dissociado da garantia de acesso real às cotas, sob pena de se produzir uma inclusão apenas formal, que mantém, na prática, as desigualdades raciais no ensino superior. Diante da política, temos que esta deve implementar a cidadania à população negra efetivamente, reconhecer suas dificuldades e construir a inclusão para todos os cidadãos, iniciando na educação. Assim como argumentam Júnior e Moreira:

> O conceito de cidadania é, sem dúvida, rico e multifacetado, apresentando diferentes significados dependendo do contexto histórico, social e cultural em que é analisado. Na contemporaneidade, a cidadania evoluiu para além de uma simples condição jurídica, abrangendo aspectos sociais, econômicos e culturais que se entrelaçam na formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Este entendimento mais amplo de cidadania reflete a necessidade de reconhecimento, respeito e inclusão de todos os cidadãos, independentemente de suas origens ou características pessoais. Um ponto crucial nesta discussão é o reconhecimento de que a cidadania plena implica a garantia de direitos e oportunidades iguais para todos os membros de uma sociedade. Isso significa que indivíduos, independentemente de sua origem étnica, gênero, classe social ou religião, devem ter acesso garantido à vida, liberdade, segurança, saúde, educação e ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola emerge como um espaço privilegiado para a promoção da cidadania. (Júnior e Moreira, 2025, p. 16)

Cabe adicionar a fala da docente de Arquitetura (E14) que evidencia que o acesso de estudantes negros à academia não é homogêneo, pois varia conforme o prestígio e o custo dos cursos. Revelando a desigualdade social sofrida pela população negra, que impacta diretamente no acesso à educação. A fala também demonstra que, apesar dos avanços quantitativos no acesso à universidade, a presença negra em áreas elitizadas permanece reduzida, revelando limites das políticas de inclusão e, novamente, na necessidade de pensar não apenas no acesso, mas também a democratização efetiva dos espaços mais prestigiados da academia.

> Eu só vi mesmo no curso de arquitetura, esse semestre que eu tô lecionando. O anterior também, esses dois, o semestre de 2024 e 2022, foram os que tiveram mais alunos negros no curso de arquitetura. E aí você vai me perguntar quantos. Quatro? Meu Deus! Cinco, no máximo, que não tem. É um curso caro, é um curso caro, é um curso que o aluno, o pessoal lá no campus faz essa comparação: é a medicina das humanas. (E14, 2025).

A partir da fala da docente, que é uma sujeita antiga na academia, já tendo participado de diversas turmas, lecionado e estudado, revela que ainda é necessário rever as políticas de inclusão, pois o curso de arquitetura e urbanismo é considerado "caro" para a docente sendo considerado "medicina das humanas", a população negra majoritariamente se apresenta em índices de desigualdade social, então questiona-se como é trabalhada a permanência desses sujeitos. Como afirma Colouris (apud Carneiro, 2023, p. 36): "Os discursos são formados no interior de saberes que se caracterizam pelo domínio de determinados objetos e pela produção de enunciados que se pretendem mais válidos que outros. Não há saber sem poder", portanto o saber é um ato de reivindicação de poder. Diante desse cenário, em todos os cursos e áreas a permanência configura-se como um desafio subsequente e mais complexo que o ingresso, pois a necessidade de muitas pessoas negras de trabalhar para se sustentar impõe uma dupla jornada exaustiva. Como expressa Gonzalez (2020, p. 86), por intermédio de dados quantitativos:

> Não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração. A sistemática discriminação sofrida no mercado remete a uma concentração desproporcional de negros nos setores agrícola, de construção civil e de prestação de serviços. Segundo o Censo de 1980, esses setores absorvem 68% de negros e 52% de brancos. Como já dissemos anteriormente, um terço (33%) da PEA em 1980 recebia até um salário mínimo; se analisarmos essa percentagem em termos de composição racial, teremos 24% de brancos e 47% de negros.

A partir dessa perspectiva, podemos inserir a reflexão de que pessoas negras estão frequentemente inseridas em locais de trabalho onde há força bruta, manual ou servidão. Esse último referindo-se mais a mulheres negras que, como a própria autora também explicita, cabe a figura de "mulata", mãe ou doméstica e esse local não sustenta a própria autonomia da mulher, não garante um olhar além do que o mundo racista a enxerga e ser intelectual nesse

cenário é uma missão aterrorizante, pois em quanto tempo as mulheres negras poderão *ser* e não precisar provar ou passar por tantas barreiras que a impedem de ser. Pois, ainda em Gonzalez (2020, p. 87), percebemos que há 46 anos havia uma desigualdade educacional discrepante e que, mesmo perante a muitas mudanças nesse cenário, a desigualdade existente entre pessoas negras e brancas persiste.

> Uma outra dimensão dessas desigualdades se faz presente no acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização. O Censo de 1980 revelava a existência de 35% de analfabetos na população maior de cinco anos. Entre os brancos, a proporção era de 25%, enquanto entre os negros era de 48%, ou seja, quase o dobro. Os graus de desigualdade educacional se acentuam ainda mais quando se trata de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Em 1980, os brancos tinham 1,6 vez mais oportunidades de completarem de cinco a oito anos de estudos, 2,5 vezes mais de completarem de nove a onze anos de estudos e seis vezes mais de completarem doze anos ou mais de estudos. 6 E isso significa que os negros já nascem com menos chance de chegarem ao segundo grau e praticamente nenhuma de atingirem a universidade.

Então, se esse é o cenário, os desafios enfrentados pelas mulheres negras é mais que apenas reivindicar sua voz, é acessar a informação, não conseguir trabalho formal que não seja manual, por conta de sua aparência, os desafios das negras é semelhante aos dos homens negros, mas é percebido como mais profundo. A fala da entrevistada E13 demonstra essa dinâmica ao destacar a centralidade das políticas de permanência em sua trajetória, ao mesmo tempo em que revela as condições materiais adversas que marcaram seu percurso acadêmico:

> Tipo assim, a gente precisa de muito mais coisa. Mas eu sou fruto de cota, eu sou fruto de política de permanência na universidade, porque o PIBIC é também política de permanência […] Eu trabalhei todo esse tempo, todo o comércio: caixa, supermercado, tudo que eu pude, tudo que pintou, (eu) fiz […] Então, eu morava lá no João Alves. Depois, aí eu trabalhava numa farmácia que era depois da Atalaia e ia pra UFS. Meu, então tipo assim: meu curso foi… olha, meu curso foi com Deus. Véi, não adianta. Você pode ser um gênio, muito cansada, não produz. Estressada, cansada, não adianta. Aí eu disse: não vou ter que dar um jeito na minha vida. Tipo assim, vou dar a última chance pro meu curso, sabe? Aí eu fiquei com o seguro-desemprego e o avanço. (E13, 2025).

A experiência relatada explicita que, sem o suporte financeiro proporcionado pelas políticas institucionais, a permanência no ensino superior torna-se ainda mais precarizada, principalmente para estudantes negros advindos de instituições públicas. Fernandes (1964) demonstra que a integração subalterna do negro na sociedade de classes brasileira criou barreiras educacionais duradouras, podendo-se compreender que se manifestam hoje nas dificuldades de reconhecimento intelectual de acadêmicas negras. A frase “Véi, não adianta. Você pode ser um gênio. Muito cansada, não produz” desloca a discussão do campo da capacidade individual para o das condições estruturais, evidenciando que o rendimento acadêmico não pode ser compreendido de forma dissociada das desigualdades sociais que atravessam os sujeitos.

Diante disso, a E6, uma mulher negra de 22 anos, aluna do curso de serviço social, expõe como as estruturas sociais externas à academia invadem e moldam a experiência acadêmica, criando um fardo desproporcional para a mulher negra.

> Algumas barreiras, né? Eu acho justamente essa questão de pautar a mulher negra na sociedade, tudo que a mulher negra carrega antes de estar aqui na universidade. Então, por exemplo, particularmente eu, né? Cuidar da casa, sabe? Isso é particular de várias mulheres, né? De mulheres como um ponto inicial, arrumar a casa, deixar a casa limpa, preparar o almoço, sabe? Eu tenho algumas dificuldades da minha casa, eu tenho pais que são um pouco mais velhinhos, né? Então, tenho esse cuidado, tenho uma irmã também que eu cuido dela, sabe? Então, todas essas questões que a mulher já carrega, como também tem a barreira pra graduação, pra se graduar, né? E questão de outras barreiras também é justamente essa questão, não só social, mas dentro das escolas também. Voltando a essa parte do bullying, né? Da discriminação. (E6, 2025).

Quando a entrevistada lista as tarefas de "cuidar da casa, arrumar a casa, deixar a casa limpa, preparar o almoço", ela não descreve uma simples rotina, mas sim a materialização de um desafio de gênero e raça internalizado e imposto pela estrutura social. Ainda, o trecho "tudo que a mulher negra carrega antes de estar aqui na universidade" aponta para uma realidade social construída e objetivada, pois a sociedade construiu historicamente o papel da mulher negra como cuidadora, empregada doméstica e âncora familiar. Como vimos por intermédio do MIR (2023), é um dado da realidade que as mulheres negras, como grupo, carregam esse fardo. Em contrapartida, a universidade, como instituição, ignora completamente essa realidade objetiva, ao ser moldada para um aluno padrão: um indivíduo sem responsabilidades domésticas ou familiares que pode se dedicar integralmente aos estudos. Em outras palavras, um homem branco de classe média.

Ainda, a "barreira" citada por E6 não está apenas na dificuldade do conteúdo, mas na incompatibilidade entre as exigências do campo acadêmico e as condições materiais e simbólicas de existência da estudante negra. E é o conjunto dessas dificuldades, parte do dispositivo de racialidade, que impulsionam a desistência dessas mulheres em cursos, como confirma Sueli Carneiro (2023, p. 292): "Importante notar como o dispositivo consegue demarcar claramente onde é e onde não é o lugar do negro. E fazê-lo introjetar essa certeza: "No final do ano tive muita vontade de tentar a USP, mas depois me dizia: 'Não vou entrar, não é pra mim.'' Logo, torna-se um pensamento coletivo que representa o cenário de posições mais elevadas de poder dentro da academia.

Como já foi abordado, uma das dificuldades persistentes e muito apontadas pelas mulheres negras e, principalmente, pelas entrevistadas é a questão da classe, ou seja, diretamente ligada a questão financeira, seja relacionada à locomoção (transporte), sustentar um apoio psicológico, dentre outros. Sendo este um tópico que caracteriza a carência de políticas que auxiliem esse público, pois também tem-se uma demarcação de classe presente.

> Então, mulheres negras têm outras especificidades durante sua carreira acadêmica, e o modo de funcionamento da universidade não olha pra isso; simplesmente escolhe um modo de funcionamento que desconsidera as especificidades das mulheres negras não são olhadas, não são observadas, não são consideradas. Então, assim, de forma geral, mulheres negras precisam de mais apoio financeiro, porque de fato é a base da pirâmide social. Precisa de apoio financeiro […], apoio educacional, porque de fato carregamos déficits educacionais muito severos. Muito severos. Enfim, todo um apoio que a gente necessitaria […] Então, tipo assim, pra eu fazer a mesma prova que um homem branco faz, eu me desdobrei de 100 e esse cara tá fazendo normal. (E13, 2025).

O trecho evidencia, de forma explícita, a crítica ao caráter universalista e aparentemente neutro da universidade, ao apontar que seu modo de funcionamento desconsidera as especificidades dos sujeitos femininos negros. Ao afirmar que essas "não são olhadas, não são observadas, não são consideradas", a entrevistada denuncia um processo de invisibilização institucional que impede o reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam suas trajetórias acadêmicas. Ao situar as mulheres negras "na base da pirâmide social", a entrevistada articula raça, classe e gênero como elementos centrais para compreender as dificuldades de permanência, confirmando que as condições de partida são desiguais e a instituição universitária, ao ignorar tais diferenças, reproduz essas assimetrias.

Por conseguinte, a instituição opera sob uma lógica meritocrática que pressupõe igualdade de condições entre os sujeitos, desconsiderando os percursos diferenciados que os constituem. Também, a suposta neutralidade da avaliação acadêmica pode ser compreendida à luz do processo descrito por Berger e Luckmann (2004). A instituição meritocrática se solidifica como uma realidade objetiva, transmitida às novas gerações como se fosse natural e incontornável e para se manter exige um constante trabalho de legitimação que obscurece os significados passados e os percursos diferenciados dos sujeitos. Essa crítica se torna ainda mais contundente na afirmação (E13, 2025): "Para eu fazer a mesma prova que um homem branco faz, eu me desdobrei de 100 e esse cara tá fazendo normal", que sintetiza a assimetria de esforços exigidos para alcançar o mesmo resultado.

Nesse sentido, as falas tem uma certa repetição por um eixo central: o esforço, as mulheres negras tem que se esforçar desde pequenas, pois tem que cuidar do outro, tem que evitar que percebam o mínimo de "fraqueza" da parte delas, tem que lutar sempre e por tudo até pelo direito de estarem certas e tudo isso demanda esforço, que é cansativo. As mulheres negras estão cansadas de se esforçarem e esse é um dos motivos para não concluírem cursos, as entrevistadas deixaram claro muitas vezes que não aguentam o sistema como está que inferioriza tudo o que elas fazem e são. Assim, as mulheres negras dentro da academia estão cansadas desse cenário de constante esforço e ter de provar sua capacidade.

É algo que também vivi, minha mãe teve de fazer um enorme sacrifício quando fui aprovada na academia. Ao se locomover de outra cidade para São Cristóvão, por medo, falta de estabilidade financeira para arcar com os custos de transporte e preocupação materna. Cumpre salientar que, com a sociedade hostil com pessoas negras e ainda mais violenta com as mulheres negras, esses deslocamentos assumem um caráter ainda mais sensível. Logo, os riscos de ser mulher e ser negra nessa sociedade são muito profundos, por exemplo, minha mãe sempre teme quando demoro demais para chegar em casa. Milhares de coisas podem acontecer a uma pessoa que não chega em casa na hora. Mas, uma mulher negra que não chega em casa tem um significado bem mais profundo. Apesar de tudo, ainda sou de classe média baixa e os custos de ser universitária ainda são altos, seja por saúde mental, livros para estudos, cadernos ou até um notebook que era a minha maior necessidade para estudar e até desenvolver a monografia. Assim como a E13, também acredito que bolsas PIBIC, monitoria ou auxílio são políticas de permanência, pois foi com um desses que consegui comprar meu primeiro notebook, mesmo sendo ao final de minha graduação, é uma das minhas maiores realizações.

Desse modo, observa-se que a permanência no ensino superior é atravessada por múltiplas dimensões (sejam econômicas, sociais e simbólicas) que, articuladas, impõem desafios específicos às mulheres negras, evidenciando a necessidade de políticas mais abrangentes e efetivas. Apesar de a Lei de 2012 ser imprescindível para o início de uma mudança efetiva na reparação que a sociedade brasileira tem com a população negra, políticas de cotas que não são acompanhadas pela transformação curricular criam uma contradição insustentável. Pois, na tentativa de incluir corpos negros nas instituições de conhecimento, na prática, negam sua permanência e sua humanidade intelectual. Assim, esses estudantes têm a dupla jornada: além de estudar, sobreviver na sociedade racista.

À luz de Bento (2022), é imprescindível apontar que o mundo das trabalhadoras domésticas é o que mais compreende corpos negros femininos no nosso país. Segundo dados do Ipea, em 2018, esse setor reunia milhões de trabalhadores, todavia, “68% dessas trabalhadoras […] eram mulheres negras” (Pinheiro et al. apud Bento, 2022, p. 53), revelando não apenas uma desigualdade contemporânea, mas a continuidade de estruturas herdadas do período escravocrata, nas quais essas mulheres permanecem associadas a funções de cuidado e subalternidade. Ainda, os dados indicam que, embora o discurso social sustente a ideia de liberdade de escolha, há uma concentração expressiva de mulheres negras em ocupações historicamente precarizadas. Nesse sentido, observa-se que “mais de 4 milhões eram pessoas negras – destas, 3,9 milhões eram mulheres negras” (Pinheiro et al. 2019, p. 14),

representando 63% do trabalho doméstico, ao passo que "18,6% dessas mulheres exerciam trabalho doméstico remunerado", em contraste com 10% das mulheres brancas.

Louro (1997) argumenta que a escola e, por extensão, a instituição universitária, não é um ambiente neutro, mas um ambiente que produz e reproduz desigualdades e distinções. E isso porque "Na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes." (Louro 1997, p. 46). Continuam Júnior e Moreira (2025, p. 16):

> Todavia, ainda em tempos contemporâneos, a escola também contribui para a disseminação da discriminação racial e ainda possui uma grade curricular, na qual estão ausentes conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos anterior à escravidão; além de formar professores que foram educados dentro de um sistema racista e que acabam por reproduzir valores etnocêntricos. Ainda assim, a sociedade brasileira nega a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial praticados contra a população negra, se escondendo atrás do mito da democracia racial.

A partir disso, é perceptível que a violência simbólica ocorre quando essas estruturas de dominação são impostas de forma tão naturalizada que são percebidas como legítimas até pelas próprias vítimas, quando ora não identificam o racismo, ora afirmam que "acontece" e fica por isso. Essa última informação pode ser justificada pelo constante cansaço já citado que é frequentemente causa de desestímulo pelas mulheres negras. Adicionado a isso, a afirmação feita pela E5: "tanto o racismo dentro da universidade quanto o sexismo na universidade, ele não é visto com seriedade" é mais um exemplo desse argumento e também torna-se consequência da opressão simbólica, onde a violência é tão articulada que torna-se algo naturalizado e não há mudança quanto a isso.

Pode-se refletir se essas mulheres denunciam, se questionam, se revidam o que acontece nesses casos específicos de racismo e sexismo e a resposta é simples, complexa e repetitiva. Digo isso porque sempre há quem vá contra essas opressões, mas questiona-se quantas vezes é necessário contradizer para que algo seja feito, claro que com muita luta coletiva há mudança, porém, quanta mudança, na prática, ela traz? Então, novamente vem o cansaço por estar nesse constante esforço e nada concreto realmente acontecer. Ademais, quando não há canais sérios de denúncia, punições aos agressores, ausência de implementação efetiva de políticas de ação afirmativa e falta da introdução da perspectiva decolonial[10] no currículo, a universidade ativa e protege sua estrutura racista e sexista. A falta de seriedade não é uma omissão, é uma ação (ou não-ação) política que beneficia o grupo dominante.

[10] A perspectiva decolonial diferencia-se da abordagem anticolonial ao não se limitar à crítica do colonialismo enquanto evento histórico, mas ao evidenciar a permanência de suas estruturas na contemporaneidade, especialmente no campo do saber, onde a colonialidade opera na legitimação de epistemologias eurocêntricas e na deslegitimação de conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados. Este trabalho tem a vertente decolonial.

As pessoas negras são alvo de desigualdade no Brasil, seja de classe, racial, de gênero, regional, etc. Como foi visto, ao longo do tempo, as pessoas negras foram categorizadas e objetificadas para estudos científicos, como seres a serem apenas usados. No entanto, mediante lutas conjuntas, as pessoas negras conseguiram o mínimo de dignidade, seja para conseguir saúde, educação ou moradia dignas, além da mobilidade social. Logo, os homens negros estavam não somente nos trabalhos mais precarizados, mas também estavam ocupando as instituições universitárias, se formando e tornando-se referências intelectuais no mundo acadêmico. Já quando se trata de mulheres negras, a batalha "ganha" foi muito mais recente do que se pensa, até porque as referências existentes – sejam políticas, sociais ou intelectuais que contenham poder de mudança realmente e nomes como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro – são bem recentes comparadas à libertação do povo negro que aconteceu há 137 anos, ou seja, um século inteiro e 3 décadas, algo que surpreende quando enxergamos. A professora Jaqueline Soares, do Departamento de Ciências Básicas da Vida da UFJF-GV, foi aprovada em concurso e entrou na Instituição por meio de cotas e afirma:

> "Quando não se tem uma referência é muito difícil nos mantermos perseverantes em um propósito. Não é só a questão dos docentes, até mesmo o número de alunos negros ou pardos foi muito pequeno durante a graduação e a pós-graduação, incluindo mestrado, doutorado e pós-doutorado. Tive apenas seis colegas negros ou pardos. Mas, felizmente, sempre tive pessoas em meu caminho que me apoiaram e incentivaram e eu não desisti", relata. (UFJF, 2023)

As políticas de cotas são fundamentais para corrigir injustiças históricas no acesso ao ensino superior. Não obstante, o racismo não opera apenas no acesso, mas em todas as esferas da vida institucional e a fala "sim, temos cotas, mas como que o estudante negro permanece na universidade?" é uma crítica aguda à limitação dessas políticas, por expor que a instituição universitária cumpre uma etapa do acesso, mas falha em fornecer as condições materiais e simbólicas para que esse estudante não apenas permaneça, mas também floresça academicamente e se torne um pesquisador. A permanência é entendida não apenas como estar na universidade, mas como ter condições de produzir conhecimento. Dessa forma, a "falta de incentivo" e de "uma bolsa que faça com que a gente se sinta estimulada" vai além do dinheiro, é a falta de um reconhecimento que valide a presença da pesquisadora negra não apenas como estudante.

A pesquisadora aponta que a falta desse suporte estrutural é uma barreira concreta, pois muitos estudantes negros precisam trabalhar em tempo integral para se sustentar, tornando quase impossível a dedicação exigida pela iniciação científica e pela pós-graduação. Cabe acrescentar que E6 ainda faz uma crítica afirmando que a universidade não está preparada para alunos negros, indo muito além de uma "não preparação" por parte da

instituição, pois revela que este campo é estruturado por e para um grupo específico que é branco, masculino, da classe dominante e a chegada de um novo grupo (ou seja, os alunos negros), desestabiliza essa estrutura, revelando que as regras do jogo foram feitas para outros jogadores (que claramente não é a minoria social que entra na universidade).

> E acho que outro ponto também que é muito importante a gente falar sobre é que a universidade não está preparada para receber alunos negros. A UFS não é um espaço assim, por mais que seja, a gente tem que estar. Ela não é um espaço para receber a gente. Ela não sabe, os professores não são preparados, sabe? (E6, 2025)

Diante disso, percebe-se que mesmo sendo um grande marco e avanço para a comunidade negra, as cotas ainda não se fazem suficientes, como explica o professor e pesquisador na Faculdade de Comunicação (Facom) desde 2009, Wedencley Alves:

> “Embora não suficientes, as cotas podem contribuir para a diversidade e a inclusão. Hoje, nas turmas, temos em média de dois a quatro alunos negros, algumas delas chegando a até mais. No geral, isso acaba representando cerca de 20% de cada classe. Enquanto eu fui um dos seis a oito alunos negros em um período de cinco anos, hoje temos, em pelo menos duas turmas, algo similar.” (UFJF, 2023).

Apesar dos avanços quantitativos evidenciados pelo aumento da presença de estudantes negros no ensino superior, tais mudanças não se traduzem, necessariamente, em condições equitativas de permanência e desenvolvimento acadêmico. Como resultado, as falas das entrevistadas, em consonância com a literatura mobilizada, demonstram que as políticas de ações afirmativas, embora fundamentais para o acesso, permanecem insuficientes quando não articuladas a estratégias estruturais de permanência. Logo, a instituição universitária se revela como um espaço que opera segundo uma lógica que naturaliza desigualdades e reproduz hierarquias sociais, conforme apontado por Louro (1997).

A ausência de suporte financeiro, institucional e simbólico, somados à desconsideração das especificidades de mulheres negras, contribui para a produção de trajetórias acadêmicas marcadas pela precarização, sobrecarga e invisibilização. Assim, torna-se evidente que o desafio contemporâneo não reside apenas na ampliação do acesso, mas na construção de condições efetivas para a permanência qualificada e o reconhecimento intelectual desses sujeitos. Sem isso, arrisca-se consolidar uma inclusão meramente formal, incapaz de romper com as estruturas históricas de exclusão que atravessam o ensino superior brasileiro.

4.2.2. Saúde mental e a solidão

"É a educação como instrumento de luta de emancipação, a que se constrói como adensamento, consciência e resistência."
— Carneiro, 2023, p. 308

A relação entre desigualdades estruturais e saúde mental de mulheres negras é destacada por Edlamar França[11], uma psicóloga entrevistada pelo Brasil de Fato da Bahia (Andrade, 2025) ao discutir os impactos das condições sociais sobre o bem-estar psíquico dessa população. A psicóloga explica que a saúde mental não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser analisada a partir da articulação entre raça, gênero e classe, que posiciona mulheres negras em contextos de maior vulnerabilidade social.

> Do modo como percebo, as questões são várias, e todas são igualmente importantes porque estruturam o modo como a sociedade se organiza para atender às necessidades das populações consideradas minorias, sobretudo as mulheres negras. Elas formam a grande base da pirâmide social e são as mais atingidas com as desigualdades sociais de gênero, raça e classe. E é óbvio que uma vida precarizada, marcada por violências interseccionais, impactam intensamente a saúde integral das mulheres negras, com destaque para o que estamos chamando de saúde mental. (Andrade, 2025).

A análise apresentada por Edlamar França pode ser aprofundada à luz da noção de violência simbólica, que nos permite perceber que seus efeitos se apresentam não no corpo dos sujeitos violados, mas sim em seu psicológico. Nesse sentido, a saúde mental dessas mulheres é atravessada por um conjunto de normas e valores socialmente legitimados que naturalizam sua posição subalterna, produzindo sofrimento psíquico. Assim, o que se apresenta como uma questão individual pode ser compreendido como efeito de um campo social estruturado por hierarquias de raça, gênero e classe, no qual determinadas experiências são deslegitimadas ou invisibilizadas. Essa discussão se amplia ao considerar as limitações da própria psicanálise enquanto campo de saber.

> O que posso dizer sobre como a psicanálise tem lidado atualmente com a saúde mental de mulheres negras é que sendo ainda brancocêntrica, europeizada e heteronormativa, tem lidado com a própria colonialidade que lhe constitui e a dificuldade em aceitar que há cosmopercepções de mundos diferentes da europeidade. Estas percepções também têm agência no campo psicanalítico e trazem importantíssimas contribuições para analisarmos a complexidade de um povo amefricano. Virgínia Bicudo, Lélia González, Isildinha Baptista Nogueira, Eliane Marques são alguns dos nomes que produzem um furo no discurso psicanalítico colonizante. (Andrade, 2025).

Conforme aponta França, trata-se de uma área historicamente "brancocêntrica, europeizada e heteronormativa", evidenciando sua inserção em uma lógica de produção de saber marcada pela colonialidade. E essa característica pode ser compreendida com o questionamento de qual o lugar que esses sujeitos deveriam estar, sabendo do passado e

[11] Psicóloga, mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), psicanalista em formação pela Escola de Psicanálise Après Coup (POA). Atua na clínica com psicoterapia na perspectiva da psicanálise amefricana.

presente da mulher negra, Gonzalez (2020) apresenta uma visão sobre os locais em que a mulher negra é posta e espera-se que continue nesses.

> Acontece que a mucama "permitida", a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam "lidar com o público"? Ou seja, atividades onde não pode ser vista ? Por que os anúncios de emprego falam tanto em "boa aparência"? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, e raramente copeira? Por que é "natural" que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais etc. e tal? (Gonzalez, 2020, p. 75).

O trecho de Gonzalez (2020) denuncia o racismo constante e cotidiano vivenciado pelas mulheres negras, instigando um debate sobre o lugar dessas mulheres na sociedade e no mercado de trabalho. Questionamos a partir dessa lógica, onde estão as mulheres negras? Onde é seu lugar "natural"? Natural, porque nossa visão foi naturalizada a isso. Ainda, sabendo que o local de saber é "brancocêntrico", questiona-se como está a saúde mental das mulheres negras que ocuparam esse local que constantemente podem lidar com a solidão da mulher negra.

Nesse contexto, a emergência de intelectuais negras como Virgínia Bicudo, Isildinha Baptista Nogueira e Eliane Marques pode ser compreendida como um movimento de ruptura no interior desse campo. Ao produzirem um "furo no discurso psicanalítico colonizante", essas autoras tensionam os critérios de legitimidade estabelecidos, ampliando as possibilidades de interpretação da experiência de sujeitos racializados. Trata-se, portanto, de um processo de disputa simbólica, no qual novos referenciais epistemológicos emergem como forma de resistência à hegemonia eurocêntrica e de reconstrução de narrativas sobre a saúde mental da população negra.

Já sobre solidão no contexto acadêmico e como as mulheres negras lidam, houve 31 respostas do questionário em que as mulheres negras responderam e elas revelaram alguns eixos principais de desafio, como a sobrecarga material e solidão (P45), a estratégia de aquilombamento (P12), e a luta interna contra a busca por validação branca (P29):

> Não soube lidar e precisei de fato trancar o curso. Quem cursa exatas sabe que sem grupos de estudos para apoio durante a formação, ninguém evolui. Ou você tem muito tempo livre pra se dedicar somente aos estudos independente de pessoas, ou você que trabalha se sente sobrecarregado (sozinho) pois o cansaço da rotina de faculdade e trabalho te suga de uma forma que te impede de estudar a mais nos poucos momentos da semana que sobra pra estudar para a faculdade. O que aconteceu comigo e acabei trancando, pois a necessidade de manter um trabalho falou mais alto, pois não tenho nenhum tipo de apoio financeiro de familiares para ter continuado seus estudos. (P45, 2025).

> Até pela minha maturidade aprendi a criar estratégias muito cedo, sempre "aquilombei" nos ambientes que tive oportunidade e busquei fortalecer relações de

> afetividade e apoio. Ainda assim sofro muito as consequências, por ser pró ativa, combativa e por fazer enfrentamentos. (P12, 2025).

> Vivencio essa sensação de isolamento, sofro muito com o estereótipo de mulher negra agressiva. No início da minha graduação me moldei muito para ter o reconhecimento e o afeto de colegas brancos e de alguns pretos que estavam na mesma luta por aprovação branca. Hoje luto para me livrar dessa dependência de validação que muitas de nós, mulheres negras, sentimos. Para isso, tento me isolar sempre que posso. (P29, 2025).

> Buscando encontrar outras escritoras negras de outros estados e até em Sergipe mesmo que tenham visões sobre os assuntos estudados dentro do curso, essas referências são raras de serem encontradas. Por vezes me ponho a escrever para que possa eu mesma me tornar referência de alguma forma. (P32, 2025).

A insuficiência das estratégias individuais de enfrentamento também se evidencia quando se observa que, embora o acesso à terapia represente um primordial recurso de cuidado, ele não tem o poder de responder plenamente às condições estruturais que produzem o sofrimento. Logo, a fala da entrevistada E12 explicita os limites dessas estratégias diante das exigências acadêmicas e do desgaste físico e mental:

> Apesar de fazer terapia(...), mas não é a resolução para as situações que a gente acaba vivenciando.(...) Então, o meu equilíbrio depende muito de como eu estou. Por exemplo, querendo trancar, eu peguei sete matérias, querendo trancar cinco e ficar com uma assim. Então, esse talvez seria o meu equilíbrio. Ou então, querendo fazer tudo meia-boca, assim, esse seria equilibrar. Então, acho que vai muito do meu momento, tanto de saúde física quanto de saúde mental. (E12, 2025).

O relato demonstra que a saúde mental, no contexto universitário, não pode ser compreendida apenas como uma questão individual ou clínica. Trata-se de um fenômeno atravessado por condições institucionais que geram sobrecarga e instabilidade, exigindo não só estratégias pessoais de enfrentamento, mas também respostas estruturais da universidade para garantir a permanência e o bem-estar dos estudantes. Pois como afirma Carneiro (2023), o silêncio como forma de não contestamento da realidade, a não ajuda em contexto de sofrimento auxilia para uma questão internalizada que pode se agravar para uma complicação de saúde mental para as mulheres negras.

> O silêncio se manifesta também na relação aluno-professor, nas instâncias gestoras do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e dos alunos negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acompanhado de uma representação humana superior. O silêncio tem, como subproduto, um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, uma vez que eles vivem e sentem um problema que ninguém reconhece. (Carneiro, 2023, p. 105)

Uma das consequências desse silêncio é a internalização de inferioridade, a E2 relata que ao longo do curso sente com mais frequência. Ao afirmar que não é capaz de se comparar aos seus colegas, mas isso acontece em contraste consigo mesma, pode evidenciar que a primeira luta não é com o outro, mas sim com a constante internalização que o outro coloca.

> Eu acho que pelas outras pessoas não, mas sim por mim mesma, sabe? Por sentir que aquilo que eu faço, na verdade, aquilo que quero fazer, eu não sou capaz por ver pessoas ao meu redor que tem determinada habilidade e eu não tenho, ver que talvez

> eu não tenha o desenvolvimento apropriado para fazer isso, sabe? Eu estou aqui (universidade/curso), mas talvez aqui não seja o meu lugar, entende? (E2, 2025).

A entrevistada diz que enxerga as pessoas ao seu redor com uma habilidade que ela não tem e que ela não tem como desenvolver, revelando um caráter de baixa estima consigo mesma, que foi algo muito frequente em todas as entrevistas. As entrevistadas revelaram, mesmo que por um momento, não ter muita estima intelectual, apresentaram constante cansaço e muitas vezes um sentimento de desistência com a justificativa da E2 que a universidade talvez não seja o seu lugar.

A partir disso, sabe-se que a violência simbólica opera precisamente pela interiorização de esquemas de dominação, fazendo com que a vítima constantemente não perceba a violência como tal. Essa síndrome do impostor racializada pode ser interpretada como um sentimento de inadequação, fraude e uma constante dúvida sobre si mesma, intensificada pela internalização de estereótipos racistas e pela pressão de ter que constantemente provar seu valor em um meio universitário hostil e majoritariamente branco. Esse cenário pode ser observado no relato da E5:

> A gente vive com essa pressão né, de tentar ser o nosso melhor e ainda sim sentir que o nosso melhor pode ser melhor do que ele é, porque não tá o suficiente(...) eu sinto constantemente que eu não sei escrever bem o suficiente, que eu não leio o suficiente e que eu não falo bem o suficiente, então nada me parece o suficiente. (E5, 2025).

A frase “nada me parece o suficiente” é a expressão que mais exemplifica a síndrome do impostor, pois representa uma insuficiência em comparação ao sistema, onde mulheres negras não tem o que basta, o processo até a intelectualidade é cheio de desafios, como vimos no capítulo anteriores e mesmo assim é sempre questionada. Em contrapartida, para uma acadêmica negra, isso não surge do nada, pois é uma resposta lógica e internalizada a um ambiente que, constantemente (mediante micro agressões, da ausência de representatividade, dentre outros), envia a mensagem subliminar de que ela não pertence e que sua presença é uma exceção à regra.

Diante desse cenário de opressão simbólica e estrutural, percebe-se que emergem estratégias de resistência, como táticas individuais e coletivas que mulheres negras desenvolvem para legitimar seus saberes e garantir sua permanência na academia.

5. Capítulo III- Estratégias de Resistência

5.1. Conceitos e definições

5.1.1. Perspectivas sobre resistência

"Consciência exclui o que memória inclui"
— Gonzalez, 2020, p. 70

A pesquisa de Resende (2020) evidencia que os estudantes pouco se interessam por discussões acerca de temas ligados ao racismo, algo percebido com frequência no âmbito acadêmico, como em congressos, conferências e rodas de conversa nos quais as questões debatidas eram relativas à negritude. A conclusão do estudo foi que, em geral, o público desses eventos na UFBA é majoritariamente negro, algo que gera a impressão de que as pessoas brancas não estão interessadas em ouvir o que as pessoas negras querem e tem a dizer sobre racismo. Assim, poderia indicar um desinteresse pela temática racial, que pode ser um empecilho enorme quando se tratamos de reformular o ambiente racista, pois quando a branquitude percebe seus privilégios (Bento, 2022) e tem o posicionamento de combate ao racismo, há um avanço significativo quando se trata da luta antirracista.

Segundo Lima (2019), após as experiências racistas e negativas no ambiente escolar e pela ausência de representatividade, crianças negras criam estratégias de sobreviver, como a autoinferiorização, negando sua negritude, evadindo a escola, que podem não ser consideradas tão saudáveis ou efetivas no combate ao racismo sofrido. A produção do conhecimento hegemônico sustenta-se por um discurso que associa pessoas negras à incapacidade intelectual, observado por Oliveira (2020). Também descrito em estudos de Berger & Luckmann (2004) que fornecem um instrumento fundamental, ao demonstrar que o conhecimento é uma produção social institucionalizada por relações de poder. Dessa maneira, verifica-se que a universidade atua como um mecanismo que valida certos saberes em detrimento de outros, como os produzidos por mulheres negras.

A partir dessa visão, Gonzalez (2020) fornece um material empírico muito rico quando se trata de conhecimento de mulheres negras, pois a autora trata da realidade vivenciada por mulheres negras de baixa renda que não conseguiram acesso à educação.

> Uma das mulheres que entrevistei, Maria, relatou as dificuldades de uma menina negra pobre, de pai desconhecido, confrontada com o sistema de ensino unidimensional (isto é, eurocêntrico), centrado em valores que não os dela. Quando falou das dificuldades no aprendizado, Maria também criticou a atitude dos professores (autoritários e colonialistas), que já de saída desprezavam a pobreza e a negritude em favor das práticas e métodos de "conhecimento par excellence": aqueles da classe, raça e sexo dominantes. (Gonzalez, 2020, p. 146).

Em consonância com essa perspectiva, Pereira(2021) traz uma reflexão onde a hegemonia branca em ambientes organizacionais cria uma norma racial invisível, ao promover a identificação entre pares e a noção de igualdade. Quando um indivíduo negro

rompe essa homogeneidade, essa dinâmica desestabiliza e sua presença passa a ser percebida como ameaça. A singularidade dessa permanência em um país de maioria negra evidencia as contradições e a fragilidade da narrativa meritocrática.

Diante disso, utilizando o conceito de poder, de Foucault, Carneiro (2023) pensa resistência como um contraponto ao dispositivo de poder. Pois, perpassa o campo das ideias e passa a agir no plano material.

> Para Foucault , todo dispositivo de poder produz a sua própria resistência. As tentativas de afirmação social dos afrodescendentes se manifestam no plano das ideias, dos comportamentos individuais e da ação política por meio de um leque amplo de atitudes, variando entre polos opostos.(Carneiro, 2023, p. 132)

Assim como Carneiro (2023), Louro (1987) também utiliza esse conceito no exercício de poder, que contém manobras para constituir essa resistência. Pois, segundo a autora, há exercício de poder entre sujeitos que exercem resistência. Dessa forma, reforçando que as estratégias e diferentes formas de resistir aqui discutidas têm um poder histórico, social e psicológico de grande valor.

> Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui 3 por "manobras", "técnicas","disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. E importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir. (Louro, 1987, p. 39)

Sueli Carneiro (2023) pensa que é no campo das resistências que o negro contraposto ao dispositivo de racialidade obtém o poder de mudança e as resistências "criam condições para a reinserção no dispositivo, para a negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica." (Carneiro, 2023, p. 55). Pois, "Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta." (Maia apud Louro, 1987, p. 39).

Ainda, Louro (1987) afirma que, de acordo com Foucault, onde existe poder, tem resistência. Acredita-se, como afirma Souza (1983, p.27), "Assim é que para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial." e, a partir disso, reflete-se acerca das táticas de reafirmar a negritude mesmo diante de um ambiente dominado pela branquitude. E deve-se reafirmar de modo a congelar as práticas de embranquecimento, pois, nas palavras de Filho (apud Carneiro, 2023, p. 98), "Não é desejável a contribuição dos pretos americanos para o caldeamento de raças no Brasil. Um contingente preto nesse momento será mais nocivo que útil à obra da civilização em que estamos empenhados.". Sendo assim, urge a valorização da negritude na academia, por meio da coletividade, que é uma tática contra o dispositivo de racialidade, como diz Carneiro:

> A outra possibilidade de reação ao dispositivo de racialidade advém da constituição do sujeito coletivo demandador de direitos, que busca o reconhecimento como sujeito político; será por meio desse reconhecimento que se promoverá a transformação dos pactos sociais pela inclusão dos negros enquanto coletividade. (Carneiro, 2023, p. 55)

A partir desse ponto, reflete-se acerca da necessidade das resistências. Historicamente o povo negro fora escravizado, marginalizado e excluído, consequentemente, diante da consolidação do dispositivo de racialidade, mesmo após anos da escravização, ainda existem sequelas. Essas sequelas são mediadas por essas práticas de resistência que muitas vezes podem ser associadas com pura militância, mas, como afirma Carneiro (2023, p. 312): "Vale lembrar que ninguém pensa, em criança, quando lhe perguntam: "O que você quer ser quando crescer" em responder algo como: "Quero ser militante de uma causa social", menos ainda: "Militante negro". É o dispositivo que nos conduz à resistência".

> No entanto, não é necessário que as resistências levem à reinserção no dispositivo de racialidade, que a inclusão seja apenas dos indivíduos excepcionais e que a maioria dos negros esteja para sempre entregue à lógica racista do biopoder. É assim que tem sido, mas a emancipação pode e deve ser para todos. E isso se dará pela luta política. (Carneiro, 2023, p. 56)

5.1.2. Currículo Afrocentrado

"Como é que eu posso ter um país com uma população que ignora as experiências que os negros tiveram no mundo?"
— Cardoso apud Carneiro, 2023, p. 290

Sabendo que as opressões se inter-relacionam, como fora discutido anteriormente, há a urgência de determinar um currículo que reflita e resgate (Júnior e Moreira, 2025) a história dos povos afrodescendentes para contribuir com a valorização da diversidade étnico-racial e cultural existente no nosso país.

> Portanto, a implementação de um currículo afrocentrado é essencial não apenas para o reconhecimento das contribuições da diáspora africana, mas também para empoderar os alunos negros. Nesse sentido, muitos autores e especialistas em educação, incluindo Fanon, Davis e Freire, têm abordado a importância de decolonizar o currículo, enfatizando que a educação deve ser um ato de libertação que desafie as hierarquias raciais e a hegemonia branca. (Júnior e Moreira, 2025, p.6)

Assim como foi discutido nos capítulos anteriores, o tempo presente no ambiente acadêmico na perspectiva da população negra é cheia de dificuldades e em muitos casos, cercada de desistência pela dupla jornada, desistímulos estruturais ou simbólicos, como explica Carneiro (2023, p.285):

> São estudantes que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas sobre sua educabilidade; que estão sujeitos à subordinação racial imposta pelos instrumentos didáticos e que conformam a sua identidade no espaço escolar; que estão sempre sofrendo humilhações raciais, marcas frequentes da sociabilidade nos espaços escolares, às quais os professores reagem com impotência ou indiferença.

Diante disso, um currículo afrocentrado torna-se imprescindível para maior afirmação da identidade negra e inclusão efetiva no contexto sócio-histórico, afirma Cardoso (apud Carneiro, 2023, p. 291):

> alguns brasileiros não têm direito ao passado. Aí eu digo: os direitos culturais são parte dos direitos humanos. É uma agressão aos direitos humanos das pessoas não permitir que elas possam ter acesso ao passado. Ora, quem eu não quero que tenha acesso ao passado são exatamente as pessoas cujo acesso ao passado alteraria a relação de dominação que eu quero perpetuar.

É de extrema relevância científica e histórica a inclusão de autores, autoras e conteúdos que remetam a história afro-brasileira, pois é dever da academia formar profissionais.“Então, quando a gente quer conteúdos, a gente quer falar disso também. A gente quer falar de trazer para a escola experiências negras do mesmo jeito que as brancas vêm que têm caráter universal, que possam servir de parâmetro para as ações humanas” (Cardoso apud Carneiro, 2023, p. 291). Quando Cardoso afirma que determinados brasileiros “não têm direito ao passado”, evidencia que o acesso à memória histórica constitui também uma disputa política. Pois, negar às populações negras o conhecimento de suas trajetórias, de suas referências intelectuais e de suas contribuições científicas significa restringir direitos culturais e perpetuar relações de dominação. Nesse sentido, a inserção de autoras e autores negros nos currículos representa não apenas uma ampliação do repertório acadêmico, mas uma forma de enfrentamento ao epistemicídio, compreendido por Carneiro (2023) como um mecanismo de deslegitimação sistemática dos saberes produzidos pela população negra.

Dessa maneira, inicia-se o combate contra o dispositivo de racialidade articulado ao epistemicídio, a escuta das testemunhas pode ser uma ferramenta de grande ajuda para a transformação da estrutura curricular, pois “Articulado ao epistemicídio, o dispositivo parece encontrar na educação uma realização explícita, daí a relevância de extrairmos dos depoimentos uma compreensão de como nossas testemunhas atravessaram essas questões em sua trajetória escolar.” (Carneiro, 2023, p. 285).

Diante disso, Nascimento (apud Carneiro, 2023, p. 294) trata de sua experiência na sala de aula sobre a discussão em torno do negro:

> Quando tive aula de antropologia e se discutiu sobre o negro, eu não me via naquela fala, para mim a discussão não levava em conta o próprio negro, não me vi, não me identifiquei com aqueles estudos, eles discutiam o negro de uma forma tão folclórica, pra minha época era folclórica, que um dia eu tive coragem de levantar e dizer: “Não é nada disso, minha vida não é isso, nós temos uma vida”. Acabaram comigo, me ridicularizaram e eu abandonei a faculdade. Mas os estudos se baseavam numa obra de uma autoridade branca sobre negro. A sensação era de que ele só não havia entrevistado um negro. Aí desisti de vez, eu podia não saber muito sobre minha identidade, minha raça, minha comunidade — mas eles também não.

O relato de Nascimento evidencia que a exclusão da perspectiva negra do currículo produz mais do que um sentimento de não pertencimento: ela compromete a permanência de estudantes negros na universidade. Ao perceber que sua experiência era tratada de forma folclorizada e interpretada exclusivamente por intelectuais brancos, a estudante identifica um currículo incapaz de reconhecer a população negra como sujeito de conhecimento. Sua

desistência da graduação ilustra como a invisibilização epistemológica produz consequências concretas sobre as trajetórias acadêmicas. Assim, ao escutar as experiências e pontos de vista dessas testemunhas, pode-se iniciar o processo de inclusão por intermédio da escuta ativa. No trecho acima, Nascimento relata que não se identifica com a maneira com que estava sendo discutida a imagem do negro, pois tratavam de forma folclórica, que era uma imagem histórica da população negra, se não houvesse escuta da entrevistada, questiona-se de que maneira a estrutura saberia que está reproduzindo estereótipos e oprimindo uma população.

Essa experiência dialoga com Louro (1997, p. 85-86), ao afirmar que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas produz sujeitos e identidades. Se as instituições de ensino participam da construção das relações sociais, também possuem responsabilidade na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades raciais.

> Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A construção de um novo modelo de aprendizado para uma maior compreensão das limitações, desigualdades e reparação histórica desse e outros grupos subalternizados torna-se importante, pois:

> A busca de outros modos de subjetivação que rompam os paradigmas instituídos pelo dispositivo de racialidade situa-se como demanda para a educação e para a produção de conhecimento. Aí se evidencia, ainda, a disputa da verdade histórica como um campo de batalha fundamental para alterar os pressupostos da dominação racial e viabilizar outra subjetivação. O resgate histórico de Zumbi dos Palmares recuperou para os negros brasileiros o mito do herói, contrapondo-se a uma historiografia oficial que deu por evidente a aclimatação dos negros à escravidão como um traço de natureza derivada de suas instituições sociais. Sua eficácia simbólica se expressa na extensão cada vez maior que as comemorações a ele tributadas ganham na agenda dos movimentos negros e da sociedade abrangente. Um resgate construído, sobretudo, por força da ação militante, que cria o modelo de identificação que é via de escape do dispositivo. (Carneiro, 2023, p. 309)

A disputa pela memória histórica, portanto, ultrapassa a valorização simbólica de personagens negros. Trata-se da construção de novas referências coletivas capazes de romper com narrativas que naturalizam a inferiorização racial, então ao incorporar essas referências ao currículo escolar e universitário, amplia-se a possibilidade de formação de identidades positivas e de reconhecimento da intelectualidade negra. Ademais, essa construção deve começar na infância, pois como explicita Gonzalez (2020, p. 145):

> Começando por essas articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras. Um dos fatores que contribuem para as altas taxas de evasão escolar é justamente esse tipo de ideologia promovida nas escolas (de modo que, para mil crianças que ingressam nas escolas primárias, apenas sessenta chegam ao terceiro ano).

Assim, ao tentar reconstruir o imagético da população negra (em formato de currículo acadêmico), em especial das mulheres negras, quebra-se o dispositivo de racialidade que, por intermédio da representação, utiliza a imagem negativa do negro como ferramenta de opressão. Como explica Nascimento (2022, p. 82):

> A imagem do negro na literatura brasileira pode ser vista de duas maneiras, ambas muito difíceis de relacionar com a questão da identidade na medida em que há várias acepções e variados fatores que determinam a identidade, seja ela individual ou no plano do conjunto de indivíduos pertencente a uma mesma etnia, família ou nação. Queremos sugerir que a identidade não se faz com um só elemento caracterizador, mas nas inter-relações sociais, onde origem, meio formador, aspirações e frustrações se combinam.

Ademais,

> A negação da identidade negra — para a qual a miscigenação é um operador — implica, no plano político, destituir o negro da condição de participante de um grupo de interesse no qual seja reconhecido: é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. É em relação a esses danos que a educação escolar e familiar em geral se omite, silencia, nega, permitindo a sua perpetuação e comprometendo a autonomia das pessoas negras. (Carneiro, 2023, p. 288)

Portanto, a defesa de um currículo afrocentrado não se restringe à ampliação de conteúdos sobre a população negra, mas representa uma proposta de reorganização das práticas educativas a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da contestação das hierarquias de conhecimento produzidas pelo colonialismo. A indagação da epígrafe, feita por Cardoso, evidencia que a exclusão da história e da produção intelectual negra do currículo constitui um mecanismo de manutenção das desigualdades e de invisibilização de sujeitos historicamente marginalizados.

> analisando como se dá a produção da inferioridade intelectual, é possível constituir, pelo reverso, a produção e o reconhecimento da capacidade intelectual, antes que seja estilhaçada. Quando não ocorre semelhante atitude, a escravidão retorna com sua unicidade radical, destruidora de valores, da integridade e da própria humanidade do ser. O monopólio da fala do branco sobre o negro se estabelece em textos, livros ou projetos, buscando retomar a produção da inferioridade. Mas a educação, ao se propor a pensar o universal, tem que encarar o pressuposto segundo o qual tudo o que anula o negro anula o branco, ao considerar a ética que deve presidir todo ato educativo. (Carneiro, 2023, p. 305)

Partindo do pressuposto de que a educação é um local onde todos devem falar e ser ouvidos, a Lei 10.639/2003 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições) torna-se urgente para ser revisada, essencialmente quando se trata da formação desses profissionais do ensino, que têm muitas vezes um conhecimento raso ou inexistente sobre o assunto. Isto retarda o processo de valorização da existência e

contribuições da população afro para a construção do país e do conhecimento científico, por isso, urge a promoção do debate sobre a revisão dos currículos acadêmicos e, para uma maior decolonização destes. É necessário refletir que não se trata apenas de alterar a estrutura, mas sim saber como se deve valorizar a perspectiva dos povos marginalizados, trazendo justiça histórica a estes.

5.1.3. Escrevivência como metodologia insurgente

"Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção"
— Gonzalez, 2020, p. 70.

Partindo do pressuposto de que, a entrada de estudantes negros nas instituições de ensino superior brasileiras (estimulada pelas políticas de cotas em instituições federais, a partir de 2012) representou um avanço significativo, mas não eliminou barreiras estruturais profundas. As ações afirmativas raciais e sociais são apontadas como as principais responsáveis (Pereira, 2021) por uma significativa transformação no perfil demográfico do ensino superior brasileiro. Nas últimas duas décadas, esse ensino superior era majoritariamente composto por indivíduos brancos, ao viabilizarem o acesso de milhares de pessoas negras a um ambiente do qual estiveram excluídas por séculos.

As estratégias de resistência, como a prática escrevivência, coletivos acadêmicos, a autoetnografia e a criação de redes de apoio surgem não apenas como táticas de sobrevivência, mas como atos de combate da ideologia da democracia racial (Gonzalez, 1982). Ideologia essa que, mesmo que antiquada, ainda é forte e presente no contexto acadêmico e essas estratégias, consolidam contra-narrativas que expõem a violência racial real, reivindicam a autoria do pensamento negro, constroem espaços de legitimação alternativos. Por fim, tornam visível e incontornável o que a fantasia do "paraíso" racial invisibiliza, contestando a realidade objetivada pela branquitude ao externalizarem novas formas de conhecimento, baseadas na vivência e na epistemologia negra.

Para além de um estilo literário, a escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo (2018), configura-se como uma metodologia insurgente de produção de conhecimento, pois seus subtextos revelam sua potência contra-hegemônica. Sendo uma escrita corporificada, que rompe com a falsa neutralidade do sujeito cognoscente universal branco, é um ato de memória, que combate o *epistemicídio* ao resgatar saberes ancestrais e é um rompimento canônico, que recusa os formalismos acadêmicos eurocêntricos para criar uma linguagem própria e legítima.

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de

> emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (Evaristo, 2018, p.5)

Dessa forma, a escrevivência não é apenas o que as mulheres negras academicistas produzem, mas como elas produzem, sendo este um gesto político de inscrição de sua subjetividade e de contestação das estruturas simbólicas que as silenciam. Na mesma linha, identificar o dispositivo que te oprime é uma potente estratégia de resistência intelectual, como nos aponta Bueno e Anjos (2021, p. 361): "Nomear a própria experiência é um exercício de poder constantemente suprimido dessas mulheres". Ao criar revistas, eventos e redes de apoio, esses movimentos buscam objetivar essa contra-realidade, tornando-a visível, legítima e tangível no campo acadêmico.

Ademais, a escrevivência não está somente em textos acadêmico, sendo uma estratégia de resistência, a escrita como um meio de externalizar as emoções e as vivências cumpre o papel de cuidado com o interior e mesmo em diários é possível afirmar a escrevivência. A título de exemplo, tem-se o livro "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus, em que a autora detalha suas memórias e seu presente sendo uma mulher negra periférica. Com isso, Carolina não escrevia para ser famosa, mas para não se afundar em sua realidade e a partir disso, percebe-se que a existência de um simples diário também é uma estratégia de resistência que não ignora a fala, o passado, presente e as condições sociais das mulheres negras.

Cumpre ressaltar que, além das estratégias citadas, há a de valorização das intelectuais que já estão presentes no mundo acadêmico. E, como aborda Pereira (2021), sutilmente, a trajetória de Lélia Gonzalez que emblematiza a síntese entre militância e produção intelectual, demonstrando que o pensamento crítico se fortalece no engajamento concreto com as lutas sociais. Sua vasta produção textual, seu protagonismo em eventos internacionais e sua atuação política direta, desde a participação em manifestações até a candidatura a cargos eletivos, foram sempre orientadas por um compromisso interseccional com as causas negra, feminista e LGBTQI+, sendo a intelectual uma figura ímpar e incontornável, seu pensamento segue vivo e operante, ecoando como uma influência fundamental na obra de suas herdeiras intelectuais, a exemplo de Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene e tantas outras.

5.2. Desdobramentos empíricos

5.2.1. Práticas de resistência

"Os livros operam como código de entrada para um mundo desejado e um saber almejado. É por isso que o papel da leitura se desenha como determinante na possibilidade de resistência ao dispositivo de racialidade e ao papel estratégico do analfabetismo no epistemicídio inserido no âmbito da racialidade."

— Carneiro, 2023, p. 300

Em contraste aos dados que apresentam o lado negativo da resistência dessas mulheres, de acordo com o Informe MIR (2023), o percentual de estudantes negras e negros no ensino superior teve um aumento considerável, saindo de 34,2% em 2003 para 51,2% da presença de estudantes negra(o)s em 2018. Já em 2001, as pessoas negras respondiam por 22% dos estudantes matriculados nesse nível de ensino e em 2015, por 43,7%. Entretanto, mesmo quando os dados indicam um crescimento expressivo da presença de negra(o)s na universidade, essa ampliação quantitativa não quer dizer, necessariamente, equidade nas condições de permanência. Quando olhamos apenas para as mulheres, a participação das mulheres negras sai de 22,3% em 2012 para 28% em 2017 e, embora muito tardiamente, praticamente se iguala à participação das mulheres brancas, que cai de mais de 34% para 28,9% (Silva, 2020). Embora o aumento do acesso represente um avanço significativo, é nas estratégias de resistência e produção de novos sentidos que se revela o potencial transformador da presença de mulheres negras na instituição universitária.

As falas de P21 e P96, coletadas no questionário geral, confirmam o quadro já delineado: a primeira resume as barreiras estruturais e simbólicas que atravessam a trajetória de mulheres negras; a segunda critica a insuficiência das políticas de cotas diante da precarização do ensino superior. Esses depoimentos evidenciam que a exclusão não se dá apenas pelo acesso limitado, mas pela permanência precária e pela deslegitimação simbólica.

> A ascensão de mulheres negras como professoras, pesquisadoras ou líderes no campo acadêmico é dificultada por uma combinação de fatores estruturais, institucionais e simbólicos. Em primeiro lugar, há a herança histórica de exclusão social que limita o acesso dessas mulheres à educação básica de qualidade, o que impacta diretamente seu percurso até o ensino superior. No ambiente universitário, elas enfrentam o racismo e o sexismo institucional, que se manifestam tanto na desvalorização de suas pesquisas quanto na dificuldade de acesso a redes de apoio, financiamento e orientações qualificadas. Além disso, há uma cobrança constante por excelência e uma vigilância excessiva sobre seus comportamentos e produções, o que impõe uma sobrecarga emocional e profissional. Muitas vezes, essas mulheres também acumulam responsabilidades familiares e comunitárias, o que dificulta sua dedicação exclusiva à carreira acadêmica. Como apontam autoras como Sueli Carneiro e bell hooks, a falta de representatividade e de políticas efetivas de permanência e promoção contribui para manter essas mulheres nos níveis mais baixos da hierarquia acadêmica, mesmo quando apresentam qualificações iguais ou superiores às de seus pares. (P21, 2025).

> As condições de vida estão piorando, temos poucas universidades e as que existem, manipulam seus concursos para não cumpri a lei de cotas (como a UFS vem

> fazendo). Nem todos possuem recursos para se manter no campo da pesquisa acadêmica, fora o tempo e dinheiro gasto para se estudar para os concursos do magistério federal. Além do quê, faz quanto tempo que pessoas negras adentraram a universidade? E mulheres negras? Quantas mulheres negras entram na universidade? Quantas se formam? Desistem por quê? As políticas de assistência estudantil são eficazes para que mulheres negras possam concluir seus cursos?. (P96, 2025).

Dessa forma, compreender essas experiências exige uma análise que articule dimensões históricas, sociais e institucionais, evidenciando que a transformação desse cenário depende de mudanças profundas nas estruturas que organizam o campo acadêmico. É justamente diante dessas barreiras que emergem estratégias de resistência, que não são uma mudança estrutural ou institucional, mas são rotas de fuga da realidade insustentável em que vivem os corpos femininos negros.

No que se refere a presenciar ou ouvir falar de casos de mulheres negras enfrentando dificuldades para serem reconhecidas na academia, 85,7% das participantes do questionário externas ao público-alvo afirmaram que já ouviram ou presenciaram tal caso. Assim, ao serem questionados sobre a possibilidade da existência de barreiras específicas para mulheres negras, a maioria confirmou essa percepção e, dentre as respostas, foram elencadas algumas que tornam-se imprescindíveis para uma maior reflexão:

> Com certeza, existem barreiras muito específicas para mulheres negras no ambiente acadêmico. Como apontam autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e bell hooks, não estamos falando apenas de obstáculos de gênero, mas também do racismo que atravessa e molda as relações na universidade. A Lélia já nos alertava sobre como o pensamento hegemônico silencia saberes outros, especialmente os das mulheres negras, que ela nomeia como “amefricanas”, destacando nossa localização única entre as culturas africanas e indígenas das Américas. Sueli Carneiro também contribui muito nessa discussão ao evidenciar como o racismo opera como um dispositivo que organiza a exclusão nas instituições, fazendo com que nossos corpos e vozes sejam sistematicamente desautorizados. E bell hooks reforça isso ao mostrar que a academia é um espaço que, muitas vezes, não foi pensado para nós (negros), exigindo que a mulher negra esteja o tempo todo provando seu valor, enfrentando o silenciamento e a solidão. Então, sim, os desafios são mais duros e atravessam várias camadas da subjetividade. (P20, formulário aplicado em 2025).

> Sim. O reconhecimento do conhecimento e da intelectualidade da mulher negra, mesmo não estando presente na academia, não é, por exemplo, reconhecido de imediato como é reconhecido o conhecimento que expõe uma mulher branca que, mesmo sendo mulher, não precisa enfrentar nenhuma espécie de entrave por conta de sua raça, de seu fenótipo. Pelo contrário, ela será pouco ou nada questionada ao expôr algum conhecimento. Enquanto a mulher negra precisa ainda passar por filtros alheios para decidirem se ao menos ela é ou não uma pessoa adequada para aquele espaço, se ela é mesmo digna de estar ali e, indo mais além, se ela é inteligente como supostamente são esses que se consideram superiores (mesmo que inconscientemente) para expôr algum conhecimento (por mais embasado e racional que seja o que será compartilhado). Acredito, baseando-me no que é simplesmente a realidade, que ainda tem mais e mais barreiras para a mulher negra na academia (P30, formulário aplicado em 2025).

> Sim, porque efeitos da colonização eurocêntrica perpetuam até hoje em todos os ambientes e situações. O ambiente acadêmico ainda é restritamente colonizado e tomado por homens brancos, dificultando, e às vezes até impossibilitando, a inserção

> de mulheres, especialmente negras, na academia. (P33, formulário aplicado em 2025).

As percepções das participantes acerca das barreiras racistas e patriarcais materializam-se concretamente no cotidiano acadêmico e profissional.

Partindo do pressuposto de que mudanças são urgentes no ensino superior, algumas entrevistadas sugerem essas modificações:

> Eu acho que antes do ensino superior a gente tem que acessar o ensino médio e o ensino básico, sabe? (...)Fortalecer crianças negras pra que elas se tornem universitárias negras potentes. Então, acho que a primeira mudança que eu queria ver era dentro dos espaços de ensino básico. A questão da permanência, eu acho que seria incrível assim bolsas de pesquisa realmente pra intelectuais negras. Assim, você(a pesquisadora) tem um potencial enorme de ser uma intelectual negra renomadíssima. Cadê a UFS que não tá investindo nisso? Não tá investindo no seu nome, na sua identidade, sabe? No seu potencial. Acho que essa é uma das principais. Acho que, fortalecendo isso, fortalecendo desde a base, ingressando com estímulo, com incentivo, aqui em cima e criando rede de apoio, criando uma base psicológica. Acho que as principais mudanças que eu queria ver são, pô, mulheres pretas ocupando essa universidade toda. Pessoas negras, homens, homens negros, mulheres negras, pessoas trans, não binárias, negras. Sabe, acho que a gente precisa ter uma negritude, a gente precisa enegrecer esse espaço, que é um espaço que é pra ser nosso. A gente precisa estar nesses espaços, sabe? E, futuramente, se a gente estiver morta ou não, se eu estiver morta que nossos nomes sejam referências da luta negra de pesquisas negras e que pessoas possam entender que a gente esteve vivo aqui pra que lá na frente se existir. (E6, 2025).

E6 não propõe reformas superficiais e elabora um plano estratégico para desmontar a máquina reprodutora e construir uma nova realidade universitária, a qual inicia com a prioridade no ensino de base, sendo a intervenção mais profunda e estratégica possível. Sua fala não é apenas um desabafo, mas um projeto político, em que demonstra como a sociologia ou até mesmo esta pesquisa não são apenas ferramentas para entender o mundo, mas sim para moldá-lo em equidade. Isso também pode ser visto na entrevista da E10 que expressa uma crítica direta à insuficiência das ações institucionais e, simultaneamente, um chamado urgente por medidas efetivas:

> Gente, alguém tem que fazer alguma coisa. Porque ter professoras negras faz muita diferença(...) Abram os concursos imediatamente. Abram cotas, abram qualquer coisa. E tem que dar espaço. Não adianta você, sei lá, colocar uma coisa, um cargo meio de fachada ali e não conversar sobre. Tem que abrir espaço, tem que ter grupo de pesquisa, grupo de estudo, tem que projeto de pesquisa. Tudo que for pra abrir caminhos de mulheres negras têm que vir à tona. E ainda assim não vai ser suficiente. (E10, 2025)

O trecho evidencia, em primeiro lugar, a centralidade da representatividade docente como estratégia de resistência. Ao afirmar que “ter professoras negras faz muita diferença”, a entrevistada aponta para o impacto simbólico e material da presença dessas mulheres, tanto na produção de saber quanto na construção de referências para estudantes negras. Além disso, a fala explicita uma crítica à lógica institucional que promove inclusões superficiais, mas não são uma mudança efetiva, descritas pela entrevistada como “cargos de fachada”. Ao reivindicar a abertura de concursos, cotas e espaços de pesquisa, a entrevistada desloca o

debate para a necessidade de ações concretas e contínuas, que garantam não apenas o ingresso, mas a consolidação de intelectuais negras em posições de produção e circulação de saberes.

Cumpre acrescentar que as universitárias podem desenvolver táticas de insurgência curricular onde incluem autoras negras nas referências de trabalhos acadêmicos mesmo sem exigência e podem criar coletivos que funcionam como câmaras de compensação de saberes excluídos. Estas ações tentam reparar, mesmo que minimamente, o epistemicídio cometido e trazem o que Beatriz Nascimento chama de "Paz Quilombola", mesmo que um grupo de mulheres negras não configuram, exatamente, um Quilombo, ainda há um aquilombamento e resistência partindo destas. A Paz Quilombola é uma "respirada pós-guerra", Oliveira (2021) nos permite compreender que o Quilombo é/foi uma prática de combate e resistência aos escravistas, no entanto, o autor nos traz a reflexão que não é apenas disso que o Quilombo foi construído. Baseando-se no termo Quilombismo de Abdias Nascimento, sendo este definido como:

> Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade; dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo. (Oliveira, 2021, p. 156)

Sendo assim, pode-se afirmar que as mulheres negras são um Quilombo vivo e estão em constante combate seja consigo mesmas ou com o mundo opressor. E, mesmo que um grupo de mulheres negras aquilombem[12], ainda é necessária uma paz quilombola que ofereça conforto a essas mulheres que são sempre vistas como guerreiras, mas devido a essa visão não tem um momento para serem frágeis e tratadas como seres humanos. Acredita-se que para isso é imprescindível a resistência coletiva ou outras formas de conseguir forças para combater a estrutura opressora. Para evidenciar tal dinâmica, o depoimento de E10 demonstra como laços familiares operam como um modelo de resistência e, ao mesmo tempo, como um espelho dos condicionantes estruturais que atravessam a vida de mulheres negras:

> A minha mãe, ela acabou agora o mestrado em educação(...)e assim eu vejo por ela, ela é uma mulher negra e eu vejo por ela o quanto ela tem que batalhar para garantir o seu lugar. Porque não importa quantos certificados, quantos diplomas ela tenha, sempre vai ter alguém que vai olhar pra ela assim como se ela não fosse nada. Então, eu acho que pelo menos pra ela é uma questão assim muito resistente. E eu sigo muito o exemplo dela. Então, eu sei que desafios vêm por aí, mas que temos que enfrentá-los. (E10, 2025)

[12] Do verbo Aquilombar, da palavra Quilombo, que significa união.

A fala evidencia a dimensão intergeracional da resistência, pois, a mãe, ao persistir em sua trajetória acadêmica apesar das barreiras, não apenas ocupa um espaço historicamente negado, mas também produz um legado simbólico que orienta e fortalece a trajetória da filha. Quando E10 afirma que "segue o exemplo dela", observa-se a constituição de uma estratégia de resistência baseada na identificação e na continuidade da luta, transformando experiências individuais em referências coletivas. Dessa forma, o depoimento revela que resistir, para mulheres negras, não se limita ao enfrentamento direto das estruturas institucionais, mas envolve também a construção de redes de inspiração, memória e fortalecimento subjetivo. Essas estratégias permitem não apenas a permanência no espaço acadêmico, mas também a reafirmação de sua legitimidade enquanto sujeitas produtoras de saber, mesmo diante de um contexto que insiste em negá-las.

Estratégia também é a afirmação de referências. Ao serem questionadas sobre figuras de autoridade ou referências no Brasil que sejam mulheres negras, cerca de 66,7% das participantes do questionário afirmaram ter alguma referência e citaram nomes como: Sueli Carneiro, Bell Hooks, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Thifany Odara, Conceição Evaristo, Kananda Eller, Glória Maria, Beatriz Nascimento, as artistas que compõem o duo "Irmãs de pau", Cida Bento, Jaqueline Goes de Jesus, biomédica que mapeou o genoma do COVID-19, Theresa Martins(UFS), Carla Akotirene, Katiuscia Ribeiro, Joana D'Arc Felix de Souza, Bárbara Carine, Katiúscia Ribeiro, Grada KIlomba, Chimamanda, Maria Batista Lima, Maria da Conceição, Nilma Lino Gomes, Marielle Franco, Prof.ª Dra. Gicelia Mendes, Prof.ª Dra. Núbia Dias (DGE), Carolina Maria de Jesus, Neise Mare de Souza Alves (UFS), Sônia Guimarães, Linda Simone, Toni Morrison, dentre outras referências importantes. No entanto, observa-se que, ao longo da análise dessas respostas houve diversas repetições de nomes, o que pode tanto ser considerado uma lacuna na representatividade de mulheres negras que são vistas e reconhecidas como referências quanto a limitação estrutural na circulação e legitimação de intelectuais negras pode ser compreendido como efeito do epistemicídio.

As autoras, as entrevistadas, essas vozes, essas intelectuais são:"testemunhas e, ao mesmo tempo, vozes insurgentes contra a subordinação, o epistemicídio e demais cídios aos quais se acha submetida a negritude no Brasil." (Carneiro, 2023, p. 134) e também escaparam de certa maneira do dispositivo de racialidade, do biopoder e das estratégias do epistemicídio. Ao anexá-las no meu trabalho, trago não somente mais uma maneira de resistência ao dispositivo, mas também uma construção da nova realidade que está se formando conosco, as "pequenas" escritoras que juntas formamos um coletivo insurgente da intelectualidade que nos fora roubada e que abriremos caminho para mais de nós cheguemos ao mesmo local.

> Assim, o que nos faz trazer para cá essas testemunhas é o que elas sinalizam como estratégias de resistência e ruptura com as várias estratégias de subordinação do dispositivo de racialidade e de sobrevivência ao biopoder. (Carneiro, 2023, p. 135)

Penso que a primeira vez que me veio o sentimento de que eu não estou sozinha na universidade, que não sou fraca por sentir muita pressão e querer desistir tantas vezes foi quando vi a presença de uma veterana minha chamada Vanessa e, sinceramente, que presença… Acho que vibrei quando vi ela pela primeira vez não só questionando em uma mesa redonda na semana de antropologia de 2024, mas também falando com tanta propriedade sobre o que é ser mulher negra na academia, a mesa era sobre mulheres na academia. Contudo, é quase impossível não tratar sobre o corpo da mulher negra nesse espaço e eu senti como é bom ter mulheres negras com carga intelectual como referência e existentes. Mulheres essas de fácil acesso, que não estejam em outro estado, outra instituição, mas que existam tantas delas que eu me sinta confortável e sentindo que pertenço, sim, a esse lugar.

Desse viés, marcado simultaneamente por avanços no acesso e permanência de estudantes negras e pela persistência de desigualdades estruturais, emerge também uma dimensão primordial de agência e consciência política. As falas das participantes entrevistadas não se restringem à denúncia das barreiras, mas evidenciam processos de mobilização, reconhecimento de direitos e afirmação da própria presença no espaço acadêmico. É nesse sentido que o depoimento de E1 pontua sobre as transformações em curso e o papel ativo das mulheres negras na luta por reconhecimento e valorização.

> Fico muito feliz hoje, que a gente possa tá discutindo sobre esse assunto, que as pessoas negras e mulheres negras, elas consigam, não tá como devia, mas acho que foi mais longe e a gente vai conseguir chegar, porque, mesmo com as leis, elas hoje não estão só no papel, porque as pessoas negras foram para as universidades, elas estudaram e elas sabem do seu direito, estão lutando pelo seu direito, a lei tá lá guardada, ela busca, que o mimimi não tem vergonha de ser o mimimi e ela vai lutar pelo seu mimimi, porque a dor que você tá sentindo é sua, não é minha, então, eu acho que vai melhorar cada vez mais e que as mulheres negras tem que ser lidas e valorizadas. ‘Ah, mas a branca não escreveu?’ Escreveu, mas ela já vem há muito tempo escrevendo, sendo vista e valorizada, por quê não as negras que sempre foram colocadas no escanteio? (E1, 2025)

Essa luta pela visibilidade e valorização, citada por E1, materializa-se em estratégias concretas de resistência na academia. Como demonstra o projeto de extensão da docente E4 chamado “jovens africanos na matemática”, onde foi criado um coletivo com os estudantes e a docente afirma que tem apoio, sendo a maioria das pessoas professoras de matemática, pedagoga ou das ciências sociais, situando ser um lugar de apoio e um “aquilombamento” que a entrevistada conseguiu para “sobreviver”, além do citado “Black math friday”.

Relacionado a quais ações poderiam contribuir para a valorização do conhecimento formulado por mulheres negras e sobre de redes de apoio, coletivos ou grupos de pesquisa voltados para mulheres negras, 80,7% das participantes responderam que não participaram.

Entretanto tratando-se do reconhecimento da existência dessas redes, apontaram que contribuem para a visibilidade, sensação de pertencimento, estimulam no desenvolvimento da autoconfiança, acesso a informações, troca de experiências, espaço de acolhimento, como estão elencados a seguir:

> As experiências em grupos de pesquisa têm um impacto transformador tanto na trajetória individual quanto coletiva das mulheres negras. Esses espaços funcionam como verdadeiros territórios de resistência e produção de saberes, onde é possível construir conhecimento a partir das vivências, questionar estruturas opressoras e, acima de tudo, fortalecer subjetividades. (P53, 2025).

> O incentivo de permanência de mulheres negras no campo acadêmico em conjunto com o incentivo a produtividade de pesquisas saindo de mulheres negras poderia ajudar, eu acredito. É importante ter em questão que esses inventivos dificilmente virão nos tempos futuros, devido ao estado fragilizado da economia brasileira, mas é bom pensar neste problema como algo que afeta não apenas as mulheres negras, como os estudantes que se encontram em condições similares. Dito isso, as particularidades oriundas da experiência acadêmica das mulheres negras possuem desafios a serem superados. Eu não posso opinar muito nesse caso, mas eu acredito que é necessário uma mudança drástica na forma que pensamos sobre mulheres negras e como elas pensam em si, e talvez o único caminho para isso seja uma revolução cultural brasileira em si. Infelizmente vivemos em um contexto em que a própria cultura é limitante. (P9, 2025)

> Para contribuir com a valorização do conhecimento produzido por mulheres negras, é fundamental adotar ações estruturais, políticas e simbólicas dentro da academia. Em primeiro lugar, é preciso garantir políticas de permanência com recorte racial e de gênero, que ofereçam apoio financeiro, psicológico e acadêmico para que essas mulheres possam desenvolver suas pesquisas com dignidade. Também é essencial criar e fortalecer espaços de produção e circulação de saberes negros, como grupos de pesquisa, revistas acadêmicas, eventos e centros de estudos coordenados por mulheres negras. Outra ação importante é rever critérios de avaliação acadêmica que desqualificam pesquisas comprometidas com temas racializados, decoloniais e interseccionais, muitas vezes tratados como "militância" e não como produção legítima de conhecimento. Além disso, é preciso incluir autoras negras nos currículos dos cursos, nas bibliografias obrigatórias e nas discussões teóricas centrais das disciplinas. Valorizar o conhecimento dessas mulheres é reconhecer sua contribuição histórica e intelectual, rompendo com a lógica que limita a ciência aos saberes eurocentrados e masculinos. Isso exige comprometimento institucional, escuta ativa e uma mudança profunda nas estruturas de poder acadêmico. (P18, 2025)

Em síntese, esses depoimentos demonstram que a resistência de mulheres negras na academia se constrói em múltiplos níveis, seja no coletivo (grupos de pesquisa), estrutural (políticas públicas), simbólico (representatividade e reconhecimento) e epistemológico (valorização de outros saberes). Assim, mais do que ampliar o acesso, o desafio reside em transformar profundamente as bases que definem quem pode produzir ciência, em quais condições e com que legitimidade.

Sobre as mensagens para mulheres negras ingressantes no meio acadêmico, uma docente deixa o recado:

> Se você quiser entrar na universidade e quer vivenciar, quer crescer, virar uma profissional nessa área então, eu iria, conheça pessoas como você, conheça pessoas que tenha empatia com a sua situação e procure coletivos porque foi como nossos

> antepassados sobreviveram e é a nossa forma de sobreviver, porque a gente precisa de pessoas" ou seja, tenha apoio e não ir pelo que os outros falam. (E4, 2025).

Apesar disso, ainda existem mulheres que não tem um exemplo próximo como a E10. As falas das entrevistadas indicam que resistir implica não apenas ocupar espaços, mas também produzir visibilidade e disputar narrativas, mesmo quando isso entra em tensão com os critérios normativos da própria instituição. Desse viés, a E9 evidencia uma estratégia consciente de enfrentamento simbólico:

> Embora eu não tenha tido essas imagens e essas inspirações, eu posso ser essa inspiração pra outra pessoa. Então, eu acho importante, independente se cai minha visibilidade ou não, que eu imagino que cairia, sim, que a pessoa ia ficar: "Ah, colocou isso pra que?" Colocou, sabe? Eu já consigo imaginar todos os discursos. Mas colocar porque eu acho importante, pela visibilidade, tipo, pra outras pessoas e não pra academia. Porque pra academia eu já imagino que teria aí seus problemas, que ia chegar recomendando. Não bote isso aqui, não precisa etc. (E9, 2025).

Em primeira via, ao reconhecer que não teve referências, a entrevistada reposiciona essa lacuna como motivação para tornar-se ela própria uma referência para outras pessoas. Pode ser considerada uma estratégia que rompe com a lógica de invisibilização, ao afirmar a importância da representatividade como ferramenta de continuidade e fortalecimento coletivo. A entrevistada não busca validação institucional, mas prioriza o impacto social de sua ação, ao afirmar que o faz "pra outras pessoas e não pra academia". Portanto, o reconhecimento passa a ser construído no coletivo, entre sujeitos que compartilham experiências semelhantes. Assim, o depoimento revela uma estratégia de resistência que articula visibilidade, representatividade e enfrentamento das normas acadêmicas.

A relação entre produção de saber e identidade racial também aparece de forma explícita nas escolhas acadêmicas das entrevistadas, evidenciando um movimento de tensão nas formas tradicionais de produção científica. Nesse sentido, a fala da entrevistada E8 revela uma postura crítica em relação à objetificação de sujeitos negros no campo acadêmico:

> Eu não gosto que usem pessoas negras como um objeto somente de estudo. Eu gosto de ouvir o que é que o povo preto quer dizer. E trazer suas narrativas é muito mais importante, eu acho, do que tratar apenas como um objeto de descrição de uma pessoa. (E8, 2025)

O pronunciamento apresenta uma recusa à lógica epistemológica hegemônica, historicamente marcada pela transformação de sujeitos negros em objetos de análise, sem o reconhecimento de sua agência e de sua capacidade de produzir saber. Outro ponto é que ao relacionar seu "corpo preto" ao tema de pesquisa, a fala indica uma articulação entre experiência vivida e produção científica, rompendo com a neutralidade. Esse movimento pode ser compreendido como uma forma de resistência no interior do campo científico, ao questionar os critérios de legitimidade que historicamente privilegiaram perspectivas eurocêntricas. Portanto, a escolha temática da entrevistada não se configura apenas como

interesse individual, mas como um posicionamento político e epistemológico que busca reconfigurar as formas de produção e validação do conhecimento na universidade.

Se as estratégias de resistência podem ser institucionais, também podem ser profundamente pessoais, como demonstra o depoimento de E7. Sua narrativa transcende a mera trajetória individual de superação, constituindo-se em um ato de reivindicação ontológica frente às estruturas que frequentemente questionam a capacidade e o lugar das mulheres negras na universidade.

> Acho que eu nem preciso afirmar essa intelectualidade minha, porque, de uma certa forma, eu cheguei aqui no Brasil sem falar português. Então, para muitas pessoas, nunca eles vão conseguir fazer o que eu fiz. Eu estudei por seis meses uma língua que nem era minha, passei em duas provas, escrita e oral, e entrei na Universidade Federal de Sergipe, ainda cursando direito e passando. Até nunca irei prover. Então, só por causa dessa coragem minha do meu país pra cá e vendo a realidade das mulheres negras aqui, e vendo o que eu conquistei, o que eu fiz. Então, eu acho que nem preciso demonstrar a minha inteligência dentro da universidade. (E7, 2025).

O trecho nos permite perceber novamente a quebra prática da falsa noção de democracia racial no Brasil, pois até uma pessoa que não nasceu no país, com pouco tempo de morada, consegue perceber as desigualdades simbólicas e estruturais existentes. Na fala “eu não quero ficar aqui no Brasil... não faz sentido eu sair do meu país e ser tratada de uma certa forma aqui” é possível perceber o receio da entrevistada em permanecer em nosso país devido a frequente sensação de não pertencimento e inadequação sendo uma mulher negra. Ademais, a fala atualiza dramaticamente o que Fernandes(1964) chamava de integração subalterna, onde a inclusão formal que não garante aceitação substantiva, gerando o que ele chamava de desenraizamento social.

No que se refere às transformações necessárias no ensino superior, as falas das entrevistadas evidenciam uma crítica contundente à distância entre o ideal de universidade como espaço universal e inclusivo e a realidade vivenciada por mulheres negras. Nesse sentido, o depoimento de E7 explicita essa contradição ao problematizar a naturalização do racismo no interior da universidade e questionar a legitimidade de tais obstáculos em um espaço que, em tese, deveria promover igualdade:

> Então, o que eu posso acrescentar de fato é que a UFS precisa mudar em alguns sentidos. Uma universidade é universal, não tem que ter esses desafios todos, essas barreiras todas para as mulheres negras na UFS. Fora, eu posso entender porque a sociedade em si é má, é cruel, mas dentro de uma universidade eu acho que não tem que existir esse tanto de burocracia, esse tanto de racismo dentro de uma própria universidade. É muito absurdo. No meu país, nunca teve conexão tanto assim com o racismo, mas aqui no Brasil eu vi um boom. Tipo, véi, é muito real, é surreal que até hoje em dia de fato existe isso ainda. (E7, 2025).

Este depoimento nos oferece uma análise crítica sobre a função contraditória da instituição universitária no combate ao racismo, por exemplo, quando a entrevistada fala: “Uma universidade é universal, não tem que ter esses desafios todos... dentro de uma

universidade eu acho que não tem que existir esse tanto de burocracia, esse tanto de racismo" é possível identificar que a academia, como um local de produção de saberes, deve ser mais acessível para todos e a "universalidade" que está implícita nos desejos da universidade revela-se falaciosa quando mantém as mesmas hierarquias raciais do mundo exterior. Dito isso, percebe-se que a burocracia aparece como um mecanismo de exclusão racializada e revela a necessidade de políticas que combatam não apenas o racismo explícito, mas também estes mecanismos sutis de silenciamento.

Entrando em um campo mais específico, pode-se apontar um marco relevante ocorrido em 2021, quando o Conselho Superior (Consu) da UFJF aprovou a política de reserva de 50% das vagas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) para candidatos provenientes de ações afirmativas. Foi um momento importante, já que esta medida abrange grupos diversificados, incluindo pessoas negras, povos tradicionais, indivíduos trans, pessoas com deficiência, além de refugiados, solicitantes da condição de refugiados e imigrantes humanitários, todos agora elegíveis para concorrer a vagas docentes na universidade por meio das cotas.

Diante desse cenário, faz-se necessária a criação de redes de apoio informal ou formalmente dentro e fora da universidade. Quando questionadas sobre a existência dessas redes, todas as entrevistadas tiveram respostas negativas que revelam a ausência de um suporte. Por outro lado, a E7 afirma que a única rede formal que conhece é o NAIR[13] mas que não é para mulheres, e sim para imigrantes. Já ratando-se de alternativas terapêuticas de sobrevivência, grande parte das entrevistadas afirma ter um meio de suportar as adversidades acadêmicas praticando atividades como tricô, leitura ou conversar com parentes, como a E7 que transcende a descrição de um mero apoio emocional.

> Então, a minha terapia é com minha irmã. Tipo, qualquer coisa que aconteça comigo, eu vou falando com ela e ela vai me apoiando. Ou eu vou chorar, eu choro muito facilmente. Então, eu vou chorar e depois passa. Quando eu choro, eu já fico aliviada. Essa é a minha terapia. E também falar com minha irmã. (E7, 2025).

Essas ações configuram um ato de resistência epistêmica, no qual a estudante redefine e legitima formas não-hegemônicas de cuidado mental. Dessa maneira, a entrevistada realiza um ato de resistência ao redefinir "terapia" fora dos moldes padrões, afirmando que seu diálogo com sua irmã é sua terapia, mas quando analisamos o trecho: "vou chorar, eu choro muito facilmente... Quando eu choro, eu já fico aliviada", podemos pensar que o simples ato de chorar também é uma forma de resistir ao sistema opressor que aborda mulheres negras como sempre fortes, resilientes e capazes de superar qualquer desafio mesmo

[13] Núcleo de Acolhimento de Imigrantes e Refugiados.

que custe sua saúde mental. A entrevistada consegue mostrar que permitir-se chorar é também uma forma terapêutica de desabafar e afirmo com convicção que a maioria das entrevistadas, ao desabafar suas dores, seus sofrimentos individuais e coletivos comigo, conseguiu resistir ao sistema opressor. Durante as entrevistas houve momentos em que, como pesquisadora, tive que segurar o choro por compartilhar dos mesmos sentimentos, mas percebi que a minha presença permitiu esse momento de desabafo, de resistência com essas mulheres que talvez com um(a) entrevistador(a) branco(a) não teria.

Assim, salienta-se que as mulheres negras desenvolvem sistemas alternativos de cuidado quando as instituições falham em oferecer suporte adequado, como o choro, as atividades manuais, terapia, etc. Essa realidade é evidenciada pela fala da entrevistada E15, que explicita as barreiras de acesso aos serviços psicológicos oferecidos pela instituição universitária.

> Eu tentei já conseguir uma psicóloga lá (na UFS) porque é de graça. Eu tentei, mas não, tipo assim, eu acho que é uma fila que é grande. Eu não sei. consegui acesso aos profissionais que são capacitados para cuidar da saúde mental. (E15, 2025)

O relato acima demonstra que, embora existam políticas formais de assistência, estas não se concretizam de maneira efetiva na prática, ora pela alta demanda, ora pela limitação estrutural dos serviços. Por conseguinte, a ausência de suporte institucional não apenas dificulta o acesso ao cuidado psicológico, mas também reforça desigualdades já existentes. A ausência de suporte institucional também se manifesta nas relações estabelecidas entre estudantes e corpo docente, especialmente no que se refere ao acolhimento de questões raciais. Nesse contexto, observa-se um deslocamento das redes de apoio para o âmbito dos pares, sobretudo entre estudantes negros, como evidencia a fala da entrevistada:

> De colegas? Sim, até porque são colegas também que são negros, e a gente sempre debate sobre isso. Mas de professores não. A gente nem costuma abrir assim pra eles porque eles sabem o que rola. Eles sabem e não rola nada, então a gente comenta mais entre a gente mesmo. (E15, 2025).

O relato evidencia que, embora haja reconhecimento das dinâmicas raciais no ambiente acadêmico, esse reconhecimento não se traduz em ações institucionais efetivas. A ausência de acolhimento por parte do corpo docente produz um deslocamento das redes de apoio para o âmbito dos pares, especialmente entre estudantes negros, configurando estratégias coletivas de sobrevivência frente ao silenciamento institucional. Tal dinâmica revela não apenas a insuficiência das estruturas formais de suporte, mas também a naturalização da violência racial, que passa a ser gerida informalmente pelos próprios sujeitos afetados. A permanência no ensino superior, especialmente em áreas de maior prestígio, é atravessada por tensões que articulam desigualdades de classe, raça e capital cultural. Nesse

contexto, a fala da entrevistada E10 evidencia como essas dimensões são reconhecidas, inclusive, no próprio discurso docente:

> Eu sei(...)que daqui não tem pra onde eu fugir. Ou eu termino isso aqui, ou nada. Mas não posso falar que eu não fico abalada, né? Sempre é sempre o caminho mais difícil que a gente tem que tomar. E minha mãe e minha família, sendo assim uma grande inspiração pra mim, eu sei que elas nunca deixariam eu desistir. Mas não posso falar que nunca passou pela minha cabeça. Né? Até porque, principalmente a minha área é bem desafiadora. E é uma coisa que os professores dizem até, tipo, nos primeiros dias: 'Gente, saibam que quem consegue uma posição superior é quem vem de família rica, quem estudou em tal escola, quem tem determinado sobrenome. E a gente sabe qual é a cor desse sobrenome, né? (E10, 2025)

A fala da entrevistada explicita, em primeiro lugar, uma permanência marcada pela ausência de alternativas, na qual concluir o curso não aparece como escolha, mas como única possibilidade de mobilidade social. Essa condição intensifica o desgaste emocional, evidenciado pela ambivalência entre resistência e desejo de desistência. Ao mesmo tempo, a família surge como rede de apoio simbólica, funcionando como elemento de sustentação frente às adversidades. Não obstante, o aspecto mais significativo do trecho reside na naturalização, por parte dos próprios docentes, das desigualdades estruturais que organizam o campo acadêmico. Ao associarem o sucesso a origem social, escolarização prévia e "sobrenome", os professores reconhecem que o acesso a posições de prestígio está condicionado a determinados capitais historicamente racializados.

Se a violência simbólica e o cansaço definem grande parte da experiência, há também momentos de ruptura que revelam o poder da comunidade. É o que demonstra o relato da docente E4 que, para exemplificar uma situação de alegria, que mesmo rara, afirmou que em determinado momento, foi organizado um congresso de matemática e os organizadores planejaram a presença de mulheres negras nesse congresso. Por outro lado, a docente que não dava nada pelo congresso, conseguiu se surpreender e contar com a participação de 30 mulheres negras matemáticas, como constam as figuras 3 e 4, foi sensacional, como conta:

> Eu nunca tinha ido num congresso de matemática que tivesse duas mulheres negras, eu e mais outra, entendeu? Nunca. E aí você vai e você encontra 30, a gente ficou alucinada, eu fico emocionada de falar porque foi, assim, um momento histórico na minha vida. (E4, 2025).

A docente, ao afirmar que ficou "alucinada" com a presença de 30 mulheres negras no congresso de matemática comprova a desigualdade social e as barreiras que existem para a presença de mulheres negras não ser naturalizada, principalmente em locais que há uma posição mais elevada, ainda afirma: "a gente existe, porque a gente resiste".

Figuras 3 e 4 – Workshop África e matemática





Fonte: Acervo da entrevistada 4 (2025).

Diante disso, a E4 afirma que é uma violência que sofre ao se deparar com essas situações e diz que “pensam que sou irônica porque eu sofro, não, eu sou irônica para me defender, na maioria das vezes”. A ironia, aqui, não é um traço de personalidade, mas uma estratégia retórica de autodefesa contra a violência constante, pois é uma forma de criar um escudo emocional e, ao mesmo tempo, criticar sutilmente a absurdidade das situações racistas que vivência. Bento (2022, p. 61) relata: “me lembra a expressão ‘rede de afetos’”, que se refere a territórios onde amigos, familiares, parceiros se articulam no processo de construção e manutenção de projetos de organizações negras.” então que criemos nossas redes de afeto que nos proporcionem conforto e mais, que nos validem para conseguirmos produzir e ser.

Por fim, os dados indicam que o reconhecimento da intelectualidade negra feminina exige não só políticas de acesso, mas a desconstrução de barreiras simbólicas, como a deslegitimação de seus saberes e a falta de representação docente.

5.2.2. Legitimação do Conhecimento negro feminino

“Consciência exclui o que memória inclui”
— Gonzalez, 2020, p. 70

Escrever sobre a legitimação do conhecimento feminino negro implica compreendê-la como um imperativo para a democratização epistêmica.

Com base no estudo do Legisla Brasil (Valinhos, 2025), há uma invisibilidade forte das pessoas negras no Congresso, onde há cerca de 15 mil assessores parlamentares, no entanto, na pesquisa feita para analisar a presença negra, foram entrevistados 60 parlamentares negros (34 mulheres e 26 homens), desses, 3 atuam no Senado, e 57 na Câmara dos deputados, contudo, apenas 5 são chefes de gabinete. É afirmado na matéria que há um padrão encontrado na entrevista de situações como racismo institucional, vulnerabilidade emocional ou a instabilidade profissional, sendo um sentimento que assombra muitos

trabalhadores negros, porque, como vimos anteriormente, mesmo sendo muito capacitado para o cargo, o sistema impulsiona o pensamento de que você pode ser demitido a qualquer momento. Isto intensifica o adoecimento mental e físico dessa população, principalmente por pensar que se deve sempre fazer muito mais do que lhe é atribuído.

Segundo essa pesquisa, 41, 4% das mulheres negras, mesmo sendo numericamente maior, estão inseridas na classe de renda D (2 a 4 salários mínimos) e 44, 8% na classe C (4 a 10 salários mínimos), enquanto praticamente não se encontram na classe A (mais de 20 salários mínimos), os homens estão presentes em todas as classes, demonstrando a misógina e o racismo presentes na instituição. Essa concentração de mulheres negras nas classes de renda mais baixas demonstra como o racismo e a misoginia operam também na estratificação econômica, dificultando o acesso a espaços de poder e produção de conhecimento.

Ainda assim, é necessário apontar a existência de mulheres que conseguiram chegar nesses locais elitizados masculinos e brancos, a Laélia de Alcântara (Agência Senado, 2023), do PMDB, assumiu o mandato de senadora em 3 de abril de 1981, sendo a primeira mulher negra no Senado.

Figura 5 - Laélia Alcântara



Fonte: Agência Senado (2023).

A senadora afirmava que: “Os negros têm tudo para furar a barreira da penúria e da estagnação. Já é tempo de não mais se situarem nos pontos mais críticos dos gráficos, nos índices mais medíocres das estatísticas” (Westin, 2023) e o senador gaúcho Pedro Simon adiciona:

> Neste 13 de maio, devemos lutar para que não seja um fato raro uma mulher de cor integrar o Senado, a Câmara ou os quadros da vida política ou institucional deste país. Pelo contrário, devemos nos esforçar no sentido de que possam os negros se

> integrar definitivamente à vida da nação e, como Vossa Excelência salientou na palestra proferida no Rio Grande do Sul, deixar de oferecer os maiores percentuais de delinquência, miséria, fome, desemprego, subemprego. (Westin, 2023).

A pluralização do saber acadêmico não se completa apenas com o acesso de corpos negros à universidade, esta só se efetiva quando há uma ruptura com as hierarquias de conhecimento que privilegiam perspectivas eurocêntricas, masculinas e brancas. A legitimação da produção de intelectuais negras, portanto, é o cerne de uma verdadeira democratização epistêmica[14].

Como demonstram os estudos de Martins (2024), as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, foram um passo fundamental para o início de mais alunos negros e periféricos na instituição, de diversificação na academia. Todavia, existem diversas controvérsias relacionadas a essas políticas, pois há um debate significativo sobre a ampliação e melhoria da lei (Guimarães, 2024), uma vez que não somente abriga uma parcela muito pequena da população negra, mas também não garante a permanência dessa mesma população. Infere-se, portanto, que a universidade corre o risco de assimilar corpos sem transformar suas estruturas de poder, então questiona-se quais os conhecimentos que serão validados e valorizados, além de quem tem poder para produzi-los.

Ainda sobre política e reconhecimento, não deve-se esquecer a deputada Benedita da Silva do Rio de Janeiro, que é presidenta da Comissão Especial, iniciando em seu cargo dia 16 de setembro de 2025. A PEC 27/24, que promove maior igualdade racial no Brasil por meio da criação do Fundo Nacional de Reparação Econômica e de Promoção da Igualdade Racial (FNREPIR), prevê recursos serão colocados para financiar projetos de promoção cultural, social e econômica da população negra brasileira. Segundo a parlamentar: “Não é programa de governo, é política de Estado”, afirmou. “Temos o entendimento de que esse governo é sensível, mas não sabemos quem virá ou quem poderá vir. Então é preciso que a gente preserve todos esses avanços”. (Fernandes, 2025), embora o projeto não seja de Benedita, ainda é ela quem está presidindo e em posição de comando, poder e influência, sendo exatamente do que o movimento negro e este trabalho trata. A deputada é uma mulher negra que ainda tem voz no Congresso, e liderar um projeto revolucionário como este trará muito mais Beneditas e Laélias para ocupar todos os lugares que não eram alcançados.

Como já foi mencionado, a instituição universitária, que está longe de alcançar a neutralidade pensada, consegue refletir e produzir hierarquias sociais mais amplas, onde o gênero e a raça passam a funcionar como eixos estruturantes das experiências acadêmicas.

[14] É o processo de desconstrução da hegemonia de um único tipo de saber, que normalmente se encontra sendo eurocêntrico, masculino, branco e elitista. Colocando a inclusão e valorização de outros saberes na margem da sociedade(onde historicamente sempre estiveram).

Mulheres, especialmente negras e indígenas, com forte frequência enfrentam o que cotidianamente chamamos de “teto de vidro”, ora no acesso a cargos de liderança, ora na visibilidade de sua produção intelectual. Além disso, a branquitude e a masculinidade ainda funcionam como normas não declaradas do habitus acadêmico hegemônico, moldando desde os critérios de “excelência” até os estilos de comunicação considerados “legítimos”. Ao longo deste trabalho foi percebido que romper com a lógica padrão exige não apenas a inclusão numérica, mas a transformação estrutural das universidades, não apenas com políticas de ação afirmativa, mas também com sua manutenção, revisão de currículos e valorização de saberes subalternizados.

Ao deslegitimar as produções intelectuais dessas mulheres, ou seja, ao afirmar que suas análises, suas experiências e seus esforços podem não ser concluídos como científicos, a academia reproduz o epistemicídio. Caso não, legitimando esses saberes, a faculdade torna-se um espaço mais plural, um tradutor de diferentes formas de saber e de produtores de conhecimento.

Em consonância com essa perspectiva, temos uma quantidade insuficiente de mulheres negras produtoras intelectuais. Entretanto, questiona-se não somente a ausência de uma diversidade ainda maior destas, mas também onde se encontra a visibilidade das intelectuais que já estão dentro da academia. Contudo, têm-se autoras que fizeram e continuam um enriquecimento nas ciências, como Evaristo que mostra que a experiência pessoal não é anedota, mas fonte de análise social profunda, ou Lélia Gonzalez ao desenvolver o conceito de *Amefricanidade* que oferece uma categoria geopolítica e identitária que redefine o lugar da América Latina e da diáspora africana. Ao legitimar e visibilizar essas autoras no meu trabalho, não tenho intenção de apenas incluir “mais umas”, mas sim incorporar novos protagonistas na história e integrar novas perguntas que jamais seriam formuladas a partir do cânone tradicional, tornando a compreensão da sociedade mais complexa e precisa.

Portanto, conclui-se que os desafios enfrentados por mulheres negras no ensino superior transcendem as barreiras referentes à entrada e permanência individuais. Os desafios representam a resistência dos sujeitos femininos negros de uma estrutura epistêmica hegemônica que se recusa a se transformar democraticamente. Esta pesquisa demonstra que essa democratização não é um acréscimo opcional, mas um imperativo para a justiça cognitiva e a própria relevância futura da universidade como espaço de produção de um saber verdadeiramente plural e socialmente referenciado. Dessa maneira, a democratização epistêmica não dilui torna a qualidade do conhecimento, mas torna-o mais rico, diverso e capaz de explicar um mundo complexo. Ao combater o epistemicídio, a instituição não está

apenas reparando uma dívida histórica persistente, está investindo no seu próprio futuro como espaço de produção de saber verdadeiramente universal.

6. Considerações finais

Portanto, cumpriu-se o objetivo proposto de analisar os desafios enfrentados por mulheres negras, investigando como essas dificuldades impactam sua permanência e produção intelectual. A partir da qual se identificou que o racismo institucional é uma estrutura que oprime e impacta diretamente não só na produção de acadêmicas negras, mas em sua autoestima, seu estado mental e, principalmente, na sua vontade de permanecer no meio universitário. Ao longo do estudo, foi inevitável não refletir na maneira como dentro da comunidade acadêmica ainda persistem divisórias que manifestam a desigualdade da nossa sociedade. Percebeu-se que as mulheres negras estão em locais desproporcionais em relação aos outros indivíduos da sociedade como homens ou mulheres brancas, as barreiras simbólicas invadem no psicológico para impedir uma reivindicação de lugar, fazendo a manutenção da branquitude através do dispositivo de racialidade. Enquanto isso, as barreiras estruturais mantém essas mulheres nas margens das cidades, nas favelas, em baixas condições financeiras, de trabalho, mantendo as mulheres negras na base da sociedade.

Contudo, as populações historicamente marginalizadas sempre tiveram uma reação de resistir em prol da sobrevivência, então essas mulheres se utilizam de práticas como escrevivência, criação de coletivos ou de atividades que permitem com que não desitam, pois não estamos aqui apenas por nós, mas temos a possibilidade de influenciar novas gerações de pesquisadoras negras. Portanto, sugere-se, a ampliação e melhoria das políticas de ações afirmativas como as cotas, para garantir permanência dessas estudantes no pós-aprovação do Enem, pois esse suporte é urgente.

Os principais limites do estudo foram o tempo curto para organizar os dados empíricos coletados e a complexidade das transcrições de entrevistas para serem transcritos em um curto espaço de tempo.

Uma questão que surgiu ao longo da coleta de dados pelas entrevistas foi a urgência da mudança no currículo acadêmico branco, masculino e elitista, pois a educação deve ser um espaço inclusivo. Além do auxílio de bolsas remuneradas para essas pesquisadoras que, em sua maioria, estão em condições de emergência não somente pela falta de recursos financeiros, mas também pela ausência de ajuda profissional para cuidar da saúde mental. Em diálogo com essa perspectiva, assim como Florestan Fernandes denunciou que a abolição não trouxe integração racial real, esta pesquisa demonstra que o acesso por cotas não garantiu reconhecimento epistêmico às mulheres acadêmicas negras. A inclusão formal esbarra na herança de marginalização intelectual que o sociólogo já identificava nos anos 1970.

Cumpre acrescentar que a incorporação da autoetnografia nesta pesquisa não se configura como um elemento apenas complementar, mas como uma escolha epistemológica alinhada ao próprio objeto de estudo. Partindo do pressuposto de que a produção de conhecimento não é neutra, reconhece-se que a experiência da pesquisadora enquanto mulher negra inserida no meio universitário constitui não apenas vivência individual, mas dado social relevante para a análise das dinâmicas investigadas.

Nesse sentido, ao mobilizar a memória como instrumento analítico, a pesquisa não busca substituir os dados empíricos coletados, mas estabelecer um diálogo crítico entre experiência e estrutura, ampliando a compreensão das formas pelas quais o racismo e o sexismo se manifestam no campo acadêmico. Como sugere Conceição Evaristo, a escrita na escrevivência vai além da observação, nos ensina a absorção da vida, a despejar o peso incômodo do inconsciente nas palavras.

> Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência. (Evaristo, 2018, p.9)

Essa escolha metodológica não anula, evidentemente, os limites práticos da pesquisa. Ademais, a análise de dados compreendeu uma parcela das entrevistadas, pois o número de entrevistas feitas foi maior do que um estudo consegue suportar. No entanto, seja pela densidade do material em áudio e transcrição, seja pelas percepções que emergiram durante as conversas, todas as entrevistadas fazem parte de toda realização deste trabalho.

Para finalizar, e honrando o caráter coletivo desta investigação, essas últimas páginas são concedidas às próprias participantes, cujas vozes e reflexões não apenas fundamentaram esta pesquisa, mas também apontam os caminhos futuros para a transformação da academia. A seguir, organizo as falas que sintetizam os achados.

Vozes das participantes: o que elas nos deixam como legado

- Desafios internos à universidade

> Tive apenas uma professora negra, mas que nunca abordou o tema na ancestralidade e de pesquisadores. (P29, 2025).

> Ser uma mulher negra em ambientes educacionais produz em você uma sensação de incapacidade e cobrança absurda, é difícil notar que o seu trabalho vai ser aceito. (P10, 2025).

> No primeiro semestre ouvi de um professor, negro de pele clara e muito querido que o movimento social não precisa estar na academia. E rebati imediatamente, a nossa disputa é essa! Por todos os espaços, estamos em uma disputa política por ocupação de espaços ditos privilegiados por corpos, pensamentos, saberes e conhecimento produzidos por mentes negras para que as transformações sociais que precisamos ACONTEÇA! (P14, 2025).

- Propostas de mudança estrutural

> Na minha opinião, pessoas fora da academia têm um papel fundamental no apoio à inclusão de mulheres negras no espaço acadêmico, principalmente por meio do reconhecimento, do incentivo e da valorização de suas trajetórias. Isso pode começar dentro das famílias e comunidades, com o estímulo à educação desde cedo, fortalecendo a autoestima e a confiança de meninas negras no seu potencial intelectual. Organizações da sociedade civil, movimentos sociais, coletivos culturais e instituições religiosas também podem atuar como redes de apoio, oferecendo espaços de formação, acesso à informação sobre bolsas, cursos preparatórios e incentivo à leitura crítica. Além disso, é importante que empregadores, comunicadores e lideranças políticas reconheçam e promovam o saber produzido por mulheres negras, divulgando suas pesquisas e convidando-as para eventos, palestras e debates fora do espaço acadêmico tradicional. Como ensinam Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, a luta contra o racismo e o sexismo é coletiva, e a transformação do campo acadêmico também depende do engajamento da sociedade como um todo na valorização de outros saberes, outras vozes e outras histórias. (P40, 2025).

> Se organizar politicamente em partidos revolucionários para derrubar o capital e tomar o poder e construir condições de vida dignas para o povo. Reivindicar dos poderosos seus direitos básicos, a construção de creches, transporte público gratuito e de qualidade, mais universidades públicas sem vestibulares que as afastam de suas vagas, fim do assédio e da violência contra a mulher, aborto seguro e gratuito, sistema de saúde de qualidade e gratuito, condições de trabalho melhores com cargas de trabalho reduzidas. (P20, 2025).

> Urge nos prestigiarmos e permitir que mais mulheres negras ampliem suas atuações dentro e fora do ambiente educacional, principalmente trazendo questões do universo feminino, desmerecido devido ao patriarcalismo. Há que ampliar as redes de apoio femininas. (P1, 2025).

- Reflexões sobre o futuro e o papel social

> Acredito que a mulher negra ocupa muitos papéis sociais, e que nas últimas décadas, andam mudando. Por causa disso, acho importante ponderar a questão de onde essas mulheres que, com esforço e um pouco de sorte, se graduam e ocupam espaços de relevância no meio acadêmico e além, puderam se encontrar no dia de amanhã; como, enquanto país, podemos proteger e garantir o direito à dignidade dessas pessoas? A dignidade em receber bons salários, de receber prestígio acadêmico, e afins. Estamos em um cenário sócio-econômico ruim no Brasil e afora, e com a nossa geração envelhecendo e, entre os poucos mais velhos tendo filhos, fico temeroso com o nosso papel no futuro próximo: será que seremos abençoados com uma tão longínqua prosperidade, ou teremos que lidar com a dura realidade de um mundo a passo de uma implosão democrática e econômica? Enfim, acredito que a visão da mulher negra seja crucial para este tópico. (P7, 2025)

> Mulheres negras são a vanguarda da ciência brasileira, elas já carregam saberes ancestrais que matriarca e nutrem nossa cultura e saber — e essa centralidade não é recente, embora só agora comece a ser reconhecida em certos espaços institucionais. Por muito tempo, esses saberes foram marginalizados, tratados como não-científicos, porque não se encaixavam na lógica branca, masculina e ocidental de produção de conhecimento. No entanto, essas mulheres sempre estiveram ensinando, curando, organizando, cultivando, resistindo — fazendo ciência com o corpo, com a palavra, com a coletividade. Elas são guardiãs de tecnologias sociais de cuidado, de educação comunitária, de sobrevivência e de reinvenção. Quando uma mulher negra entra na universidade, ela não está apenas conquistando um espaço, ela está reconfigurando o próprio sentido da universidade, trazendo com ela mundos inteiros. Como dizem Sueli Carneiro e bell hooks, o conhecimento que essas mulheres produzem é radical, porque desafia a ordem dominante e aponta caminhos de libertação. Reconhecê-las como vanguarda é afirmar que sem elas, não há outro futuro possível para uma ciência brasileira sem essas mulheres. (P25, 2025).

- Apoio de pessoas fora da academia

> Acho que quem está fora da academia, pode fazer muito mais do que imagina para ajudar a incluir as mulheres negras nesse espaço. Primeiro, eu acho importante reconhecer que o problema não é delas, é do sistema que as coloca para correr uma maratona com uma perna só! Quando a gente valoriza e compartilha essas vozes , ajuda a ampliar o alcance delas. Também dá para apoiar consumindo e divulgando o trabalho, como pesquisas, palestras, projetos. Mostrar interesse e reconhecimento fora da universidade faz com que elas se sintam vistas e menos sozinhas nessa caminhada. É sobre empatia, respeito e se posicionar! Por que o apoio verdadeiro vem de quem acredita que a igualdade não é favor, é direito! (P2, 2025).

São essas vozes, portanto, que seguem ensinando: a academia que queremos não é a que silencia, mas a que escuta. E escutar, como tentamos fazer aqui, já é começar a transformar. Contudo, ainda é imprescindível agir a partir disso.

Referências

- Entrevistadas

E1= Professora da rede básica, licenciada pela Universidade Federal de Sergipe no curso de História.

E2= Estudante bacharelanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe.

E4= Docente formada em matemática, atua como docente há 29 anos. A entrevistada vem da periferia de São Paulo.

E5= Estudante evadida do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe.

E6= Estudante bacharelanda em Serviço Social.

E7= Estudante imigrante evadida do curso de direito e bacharel em relações internacionais na Universidade Federal de Sergipe.

E8= Estudante de pós-graduação em psicologia na Universidade Federal de Sergipe.

E9= Estudante graduanda de Ciência da Computação na Universidade Federal de Sergipe.

E10= Estudante graduanda em Relações Internacionais na Universidade Federal de Sergipe.

E12= Estudante bacharelanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe.

E13= Doutoranda em Filosofia na Universidade Federal de Sergipe.

E14= Docente formada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo.

E15= Estudante graduanda em História.

- Jornais

Andrade, Lorena. **Saúde mental das mulheres negras precisa ser pensada considerando desigualdades estruturais, aponta psicanalista.** Geledés, 31 de jul, 2025. Disponível em: Saúde mental das mulheres negras precisa ser pensada considerando desigualdades estruturais aponta psicanalista - Geledés. Acesso em: 26 de abr, 2026.

Campos, Mateus; Bianchi, Paula. **Como Conceição Evaristo perdeu sua cadeira na ABL.** Intercept Brasil, 2018. Disponível em: https://www.intercept.com.br/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/. Acesso em: 05 set. 2026.

Fernandes, Leonardo. **Benedita da Silva vai presidir comissão especial sobre a 'PEC da Reparação' à população negra.** Brasília: Brasil de Fato, 16 de set. 2025. Disponível em: Benedita da Silva vai presidir comissão especial sobre a 'PEC da Reparação' à população negra - Brasil de Fato. Acesso em: 14 de dezembro de 2025.

Pinho, Carolina Santos. **Eu, mulher negra na universidade… academicista?**, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/eu-mulher-negra-na-universidade-academicista/. Acesso em: 28 ago 2025.

Silva, Vitória Régia da. “**Com Conceição Evaristo, ABL Pode Fortalecer Quadro de Membros Mais Diverso de Sua História.**” Gênero e Número, 2018. Disponívem em: www.generonumero.media/reportagens/com-conceicao-evaristo-abl-tem-chance-de-fortalecer-quadro-de-membros-mais-diverso-de-sua-historia/.

Valinhos, Havolene. **Assessores negros dizem se sentir invisíveis no Congresso, afirma pesquisa.** Folha de S.Paulo, São Paulo, 4 set. 2025. Disponível em: Assessores negros dizem se sentir invisíveis no Congresso - 04/09/2025 - Poder - Folha Acesso em: 26 set. 2025.

UFJF. “**Ausência de professores negros é ponto crítico em universidades**”. Juíz de Fora, 29 nov. 2023. Disponível em: https://www2.ufjf.br/noticias. Acesso em: 10 agosto 2025.

Westin, Ricardo. **A pouco conhecida história da 1ª senadora negra do Brasil.** Agência Senado, 1 nov. 2023. Disponível em: A pouco conhecida história da 1ª senadora negra do Brasil — Senado Notícias. Acesso em: 26 setembro 2025.

- Bibliografia

Anjos, José Carlos dos e Bueno, Winnie de Campos. **“Da Interseccionalidade à Encruzilhada.”** Civitas - Revista de Ciências Sociais, vol. 21, no. 3, 7 Dec. 2021, pp. 359–369.

Bento, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

Berger & Luckmann, Peter L.; Luckmann, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Carneiro, Sueli. **Dispositivo de Racialidade:** A Construção Do Outro Como Não Ser Como Fundamento Do Ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023, p. 446.

Evaristo, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos: A escrevivência e seus subtextos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

Fernandes, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 2 v. (Obra original publicada em 1964).

Gonzalez, Lélia; Hasenbalg, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

Gonzalez, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Guimarães, Maykon Paulo da Silva. **As políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: o acesso e a permanência dos excluídos do sistema (2005-2022).** 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

Hilário, Rosangela Aparecida. **“O IMPACTO de RAÇA E GÊNERO NO PERCURSO ACADÊMICO: INTERSECCIONALIDADE, EDUCAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE.”** Revista Interinstitucional Artes de Educar, vol. 7, no. 3, 17 Dec. 2021, pp. 1610–1632.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p.

Lima, Elânia Francisco. **Erguer a voz, não passar a vez: mulheres negras periféricas e os desafios da vida acadêmica.** Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 122, p. 41–48, 2019.

Loura, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

Martins, Ester, et al. **“O Racismo Institucional Na Universidade E Consequências Na Vida de Estudantes Negros: Um Estudo Misto.”** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 29, no. 3, 1 Jan. 2024.

MIR. Informe nº 2: Monitoramento e avaliação, Edição Mulheres Negras. Brasília-DF, Setembro de 2023.

Oliveira, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítico.** [S.l.]:Dandara, 2021.

Oliveira, Ananda Vilela da Silva. **“As Potencialidades de Mulheres Negras Na Produção Acadêmica.”** Equatorial – Revista Do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, vol. 7, no. 12, p.23, 2020.

Pereira, Camila Santos, et al. **“MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: RESSONÂNCIAS E(M) ESCREVIVÊNCIAS.”** Revista Inter-Ação, vol. 46, no. 3, 24 Dec. 2021, pp. 1360–1377.

Pinheiro, Luana et al. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: Reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da Pnad Contínua.** Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, nov. 2019.

PNAD, IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

Resende, Viviane de Melo e Oliveira, Daniele de. **“Branquitude, Discurso E Representação de Mulheres Negras No Ambiente Acadêmico Da UFBA.”** Bakhtiniana: Revista de Estudos Do Discurso, vol. 15, no. 4, Dec. 2020, pp. 149–171.

Sampaio, Meyre Ane Moreira; Júnior, José Veiga Viñal. **Currículo Afrocentrado como ferramenta de fortalecimento da cidadania negra: Desafios e perspectivas para uma educação antirracista**. Revista Ouricuri, Juazeiro, Bahia, v.15, n.1, p. 03-19. jan./jun.2025.

Santos, Fernanda Marsaro dos. **ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN.** Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291. Acesso em: 30 maio. 2026.

Soares de Lima Barbosa, V., & Fontes Barbosa, I. (2026). **Itinerários da Invenção do Brasil Mestiço**: o dilema central da cultura brasileira . Plural, 33(1).

Souza, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Apêndices

APÊNDICE A

Roteiro de questionário do público-alvo

Título do Questionário: "Os desafios para o reconhecimento da intelectualidade feminina negra no ensino superior e básico: barreiras simbólicas, estruturais e estratégias de resistência"

1. Qual é a sua idade?
   - ( ) 18-24 anos
   - ( ) 25-34 anos
   - ( ) 35-44 anos
   - ( ) 45-54 anos
   - ( ) 55 anos ou mais
2. Com qual identidade de gênero você se identifica?
   - ( ) Mulher cisgênero
   - ( ) Mulher transgênero
   - ( ) Outro (especifique): _____
3. Qual é a sua raça/cor?
   - ( ) Preta
   - ( ) Parda
   - ( ) Outra (especifique): _____
4. Qual é o seu nível de atuação atual?
   - ( ) Graduanda
   - ( ) Pós-graduanda (mestrado/doutorado)
   - ( ) Docente no ensino superior
   - ( ) Professora no ensino básico ou médio
   - ( ) Outro (especifique): _____
5. Em qual instituição você está vinculada atualmente?
   - ( ) Universidade pública
   - ( ) Universidade privada
   - ( ) Escola pública (ensino básico/médio)
   - ( ) Escola privada (ensino básico/médio)
   - ( ) Outro (especifique): _____
6. Há quanto tempo você está inserida no ambiente acadêmico ou educacional?
   - ( ) Menos de 1 ano
   - ( ) 1 a 3 anos
   - ( ) 4 a 6 anos
   - ( ) 7 a 10 anos
   - ( ) Mais de 10 anos
7. Em sua experiência, como você avalia o reconhecimento da intelectualidade feminina negra no ambiente acadêmico ou educacional?
   - ( ) Muito reconhecida
   - ( ) Parcialmente reconhecida
   - ( ) Pouco reconhecida
   - ( ) Não reconhecida
8. Você já vivenciou ou presenciou situações de desvalorização do seu trabalho intelectual por ser uma mulher negra?
   - ( ) Sim
   - ( ) Não
   - ( ) Prefiro não responder

   Se sim, descreva brevemente: _____

9. Quais estereótipos ou preconceitos você identifica como barreiras para o reconhecimento das mulheres negras na academia ou na educação?
- ( ) Racismo
- ( ) Sexismo
- ( ) Machismo
- ( ) Falta de representatividade
- ( ) Outro (especifique): _____

10. Como você lida com a sensação de solidão ou isolamento no ambiente acadêmico ou educacional, caso já tenha vivenciado isso?
- ( ) Busco apoio em redes de mulheres negras
- ( ) Foco no trabalho e na produção acadêmica
- ( ) Participo de coletivos ou grupos de apoio
- ( ) Outro (especifique): _____

11. Quais desafios estruturais você enfrenta ou já enfrentou no ambiente acadêmico ou educacional?
- ( ) Falta de recursos financeiros
- ( ) Dificuldades com progressão na carreira
- ( ) Acesso limitado a editais ou financiamentos
- ( ) Falta de apoio institucional
- ( ) Outro (especifique): _____

12. Como você avalia as políticas de ação afirmativa (cotas, bolsas, programas de apoio) no apoio às mulheres negras na academia ou na educação?
- ( ) Muito eficazes
- ( ) Parcialmente eficazes
- ( ) Pouco eficazes
- ( ) Ineficazes

13. Você já enfrentou dificuldades em relação à orientação acadêmica, participação em redes de pesquisa ou acesso a recursos por ser uma mulher negra?
- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Prefiro não responder

Se sim, descreva brevemente: _____

14. Quais estratégias você utiliza para superar as barreiras simbólicas e estruturais no ambiente acadêmico ou educacional?
- ( ) Participação em coletivos ou grupos de apoio
- ( ) Produção acadêmica como forma de resistência
- ( ) Busca por mentoria ou apoio de outras mulheres negras
- ( ) Outro (especifique): _____

15. Você participa ou já participou de coletivos, grupos de pesquisa ou redes de apoio voltados para mulheres negras?
- ( ) Sim
- ( ) Não

Se sim, como essas experiências contribuíram para sua trajetória? _____

16. Quais figuras ou referências (pessoais, acadêmicas ou históricas) inspiram sua trajetória e atuam como suporte emocional e intelectual?
- ( ) Familiares
- ( ) Professoras ou pesquisadoras negras
- ( ) Lideranças históricas negras
- ( ) Outro (especifique): _____

17. Na sua opinião, qual é o papel da universidade ou da escola na desconstrução de barreiras simbólicas e estruturais que afetam as mulheres negras?
- ( ) Promover políticas de equidade
- ( ) Ampliar a representatividade de mulheres negras
- ( ) Criar espaços de diálogo e apoio
- ( ) Outro (especifique): _____

18. Como você enxerga o futuro da intelectualidade feminina negra no ensino superior e básico?

- ( ) Com avanços significativos
- ( ) Com pequenos avanços
- ( ) Com poucas mudanças
- ( ) Outro (especifique): _____

19. Que mensagem ou conselho você daria para outras mulheres negras que estão ingressando ou buscando permanecer no ambiente acadêmico ou educacional?
- (Texto livre): _____

20. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como mulher negra na academia ou na educação?
- (Texto livre): _____

APÊNDICE B

Roteiro de questionário fora do público-alvo

Título do Questionário:“Percepções sobre a Legitimação do Conhecimento de *Mulheres Negras* na Academia”

1. Você se identifica como:

- ( ) Homem
- ( ) Mulher
- ( ) Não binário
- ( ) Outro (especifique): _____

2. Qual sua idade?

- ( ) Menos de 18 anos
- ( ) 18-25 anos
- ( ) 26-35 anos
- ( ) 36-50 anos
- ( ) Acima de 50 anos

3. Você está atualmente vinculado(a) a algum ambiente acadêmico?

- ( ) Sim, como estudante.
- ( ) Sim, como professor(a) ou pesquisador(a).
- ( ) Não

4. Se você está vinculado ao ambiente acadêmico, especifique o curso abaixo:

- (Texto livre): _____

5. Você se identifica como pessoa negra?

- ( ) Não
- ( )Sim
- ( )Prefiro não responder

6. Na sua opinião, o conhecimento produzido por mulheres negras é valorizado no ambiente acadêmico?

- ( ) Não
- ( )Sim
- ( ) Não sei opinar

7. Quais fatores você acredita que podem dificultar a valorização do conhecimento de mulheres negras?

- (Texto livre): _____

8. Você já presenciou ou ouviu falar sobre casos de mulheres negras enfrentando dificuldades para serem reconhecidas na academia?

- ( ) Não
- ( )Sim
- ( )Prefiro não opinar

9. Você acha que existem barreiras específicas para mulheres negras no ambiente acadêmico em comparação a outros grupos? Se sim ou não, por quê?

- (Texto livre): _____

10. Você acredita que as mulheres negras possuem visibilidade adequada nos campos acadêmicos e de pesquisa, como pós-graduação e ensino superior? Por quê?

- (Texto livre): _____

11. Você consegue lembrar de alguma figura de autoridade ou referência no Brasil que seja uma mulher negra, como professora, pesquisadora ou líder acadêmica?

- ( ) Não
- ( )Sim

12. Se colocou "sim" na resposta anterior, qual/quais?

- (Texto livre): _____

13. Quais fatores você acredita que dificultam a ascensão de mulheres negras como professoras, pesquisadoras ou líderes no campo acadêmico?

- (Texto livre): _____

14. Como você percebe a representatividade de mulheres negras em posições de liderança fora do ambiente acadêmico, como empresárias, políticas ou cientistas no Brasil?

- ( ) Não sei opinar
- ( ) Insuficiente
- ( ) Adequada

15. Você acha que a falta de representatividade de mulheres negras em cargos de liderança reflete em como elas são vistas no campo acadêmico? Por quê?

- (Texto livre): _____

16. Quais ações você acredita que poderiam contribuir para a valorização do conhecimento produzido por mulheres negras?

- (Texto livre): _____

17. Você considera importante discutir questões de raça e gênero no ambiente acadêmico e fora dele? Por quê?

- (Texto livre): _____

18. Na sua opinião, o que pessoas fora da academia podem fazer para apoiar a inclusão de mulheres negras no espaço acadêmico?

- (Texto livre): _____

19. Você gostaria de compartilhar algo mais sobre o tema?

- (Texto livre): _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista docentes

1. Poderia dizer seu nome, idade e formação, área de atuação, instituição de ensino e tempo de atuação como docente?
2. Como foi sua trajetória acadêmica até chegar à docência na universidade? Quais foram os principais desafios e conquistas?
3. Como você descreveria sua experiência como mulher negra no ambiente acadêmico?
4. Como você percebe o reconhecimento da intelectualidade feminina negra no ensino superior?
5. Já vivenciou ou presenciou situações de desvalorização do seu trabalho intelectual por ser uma mulher negra? Se sim, poderia descrever brevemente?
6. Quais estereótipos ou preconceitos você identifica como barreiras para o reconhecimento das mulheres negras na academia?
7. Como você lida com a sensação de solidão ou isolamento no ambiente acadêmico, caso já tenha vivenciado isso?
8. Como você avalia a representatividade de mulheres negras em posições de liderança ou destaque na sua área de atuação?
9. Quais desafios estruturais você enfrenta ou já enfrentou como docente negra na universidade? (Ex.: falta de recursos, dificuldades com progressão na carreira, acesso a editais, etc.)
10. Como você avalia as políticas de ação afirmativa (cotas, bolsas, programas de apoio) no apoio às mulheres negras no ensino superior?
11. Já enfrentou dificuldades em relação à orientação acadêmica, participação em redes de pesquisa ou acesso a recursos por ser uma mulher negra? Se sim, como isso impactou sua trajetória?
12. Como você percebe a distribuição de recursos (bolsas, financiamentos, editais) para pesquisadoras negras na sua área?
13. Quais são os principais obstáculos que você identifica para a ascensão profissional de mulheres negras no meio acadêmico?
14. Quais estratégias você utiliza para superar as barreiras simbólicas e estruturais no ambiente acadêmico?
15. Você participa ou já participou de coletivos, grupos de pesquisa ou redes de apoio voltados para mulheres negras? Como essas experiências contribuíram para sua trajetória?
16. Como você utiliza sua produção acadêmica (artigos, pesquisas, projetos) como forma de resistência e afirmação da intelectualidade feminina negra?
17. Quais figuras ou referências (pessoais, acadêmicas ou históricas) inspiram sua trajetória e atuam como suporte emocional e intelectual?
18. Como você vê o papel da sororidade e do apoio mútuo entre mulheres negras na academia?
19. Na sua opinião, qual é o papel da universidade na desconstrução de barreiras simbólicas e estruturais que afetam as mulheres negras?
20. Como você enxerga o futuro da intelectualidade feminina negra no ensino superior brasileiro?
21. Que mudanças você acredita que seriam necessárias no ensino superior para promover maior reconhecimento e equidade para as mulheres negras?
22. Que mensagem ou conselho você daria para outras mulheres negras que estão ingressando ou buscando permanecer no ambiente acadêmico?
23. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como docente negra no ensino superior que não foi abordado nas perguntas anteriores?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista professoras

1. Poderia dizer seu nome, idade, profissão e há quanto tempo está nela?
2. Como voce percebe a sua influencia como professora negra para alunos negros?
3. Como sua experiência como mulher negra influenciou a sua escolha de profissão?
4. Como os conteúdos relacionados à cultura negra e história africana são tratados na sua escola?
5. Você já teve que reafirmar suas competências profissionais ou intelectuais no ambiente escolar?
6. Você já teve a oportunidade de contribuir para inclusão de temas ligados à negritude no currículo escolar?
7. Já houve situações em que você sentiu que sua capacidade intelectual foi minimizada ou desvalorizada?
8. Você acredita que sua presença em sala de aula contribui para desconstruir estereótipos sobre mulheres negras?
9. Você já percebeu formas que alunos, pais ou gestores tratam professoras negras em comparação a outros professores?
10. Quais critérios você acredita que são mais valorizados na sua área de estudo? Como eles impactam na sua produção intelectual?
11. O quanto você sente que seu trabalho é reconhecido dentro da escola?
12. Você já sentiu que certos aspectos da sua produção acadêmica(por exemplo, o enfoque em temas relacionados à identidade negra ou questões raciais) foram vistos como menos relevantes ou não alinhados aos ``não alinhados`` aos padrões acadêmicos?
13. Você já precisou mediar conflitos entre professores ou entre a comunidade escolar?
14. Quais tipos de preconceitos você percebe entre alunos, professores e gestores?
15. Já sentiu que houveram situações pedagógicas ou administrativas que foram influenciadas por racismo? Pode descrever?
16. Acredita que há suporte suficiente para enfrentar desafios no ambiente escolar?
17. Na sua opinião, como o racismo e o sexismo afetam o reconhecimento de professoras negras no ambiente escolar?
18. Existe ou existiu algum momento que tenha marcado sua trajetória como professora negra?
19. Como você lida com as demandas da sua profissão e o impacto com a sua saúde mental?
20. Quais são seus maiores estresses na sua vida como professora?
21. Que tipo de suporte você gostaria de receber para lidar com os desafios relacionados à sua profissão?
22. Como você enxerga o papel de cotas em contexto de resistência?
23. Existem práticas ou momentos em que você dedica exclusivamente para o seu bem estar emocional?
24. Quais foram os principais desafios que você enfrentou para estar em sua posição atual?
25. Houve algum momento específico em que você foi marcada em relação à validação da sua intelectualidade?
26. Você já enfrentou alguma barreira institucional relacionada à sua identidade racial ou de gênero?
27. Você acredita que o racismo institucional afeta a carreira de professoras negras e pós-graduandas de forma diferente?Como?
28. Quais práticas ou estratégias você utiliza para lidar com racismo ou desrespeito na sala de aula?
29. Você participa de iniciativas ou projetos voltados a promover o protagonismo de mulheres negras?Acha que essas experiências contribuem para a trajetória delas/para a sua?
30. Quais mudanças ou ações você acredita que devem ser colocadas para validar e reconhecer o conhecimento intelectual de mulheres negras?
31. Durante a sua trajetória acadêmica teve alguma posição de liderança? Como foi/como seria essa experiência para você?
32. Quais mudanças você gostaria de ver no ensino superior para garantir mais equidade e reconhecimento para mulheres negras?

33. Gostaria de acrescentar ou alterar algo para a pesquisa ou para as respostas?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista pós graduandas

1. Poderia dizer seu nome, idade e formação?
2. Como você decidiu ingressar na pós-graduação? Houve algum evento ou influência marcante?
3. Durante sua trajetória acadêmica, quais foram os principais desafios que você enfrentou enquanto mulher negra?
4. Na sua experiência, como são reconhecidas e promovidas as mulheres negras dentro da academia? Por exemplo, em termos de palestras, eventos ou convites para publicações. Existe uma rede de apoio que favorece sua visibilidade acadêmica para você?
5. Voce acredita que as políticas públicas de ações afirmativas, como cotas raciais ou programas de apoio para estudantes negros, tem sido eficazes na promoção de um reconhecimento justo dentro das universidades?
6. Você acredita que sua identidade racial e de gênero influenciou sua vivência na pós-graduação?
7. Você sente que sua produção intelectual é reconhecida por colegas, orientadores e professores? Por quê?
8. Já enfrentou situações em que sua capacidade intelectual foi questionada ou desvalorizada? Pode descrever?
9. Acredita que o racismo institucional impacta na carreira de professoras negras e pós graduandas de maneira diferente? Como?
10. Acredita que há suporte suficiente para professoras, graduadas e pós-graduandas enfrentarem os desafios acadêmicos e escolares?
11. Acredita que, na sua opinião, o racismo e sexismo afetam essas mulheres negras?
12. Quais os principais desafios que você enfrentou ou enfrenta na sua trajetória acadêmica?
13. Para você, de que forma o ambiente acadêmico lida com a temática de raça e de gênero?
14. Você utiliza ou conhece estratégias para esses desafios?
15. Para você, quais são os principais desafios que você enfrenta para permanecer no ambiente acadêmico?
16. Existiu ou existe algum momento específico que tenha marcado sua trajetória como mulher negra no ambiente acadêmico?
17. Como voce lidou com as experiencias de racismo/discriminação velados no ambiente academico?
18. Como você percebe o impacto dos temas que você pesquisa (caso envolvem raça, gênero ou outras interseccionalidades) no reconhecimento do seu trabalho acadêmico?
19. Você acredita que o ambiente acadêmico valoriza igualmente as contribuições de mulheres negras e as de outros grupos?
20. Como é sua relação com orientadores, colegas e professores no programa de pós-graduação?
21. Você percebe diferenças no tratamento dado a você em comparação a outros colegas, especialmente em relação a raça e gênero?
22. Já enfrentou barreiras institucionais, como dificuldades de acesso a bolsas, eventos acadêmicos ou redes de apoio, por conta de sua identidade racial?
23. Quais foram as principais formas de racismo e/ou sexismo que você vivenciou ou percebeu no ambiente acadêmico?
24. Você acredita que as práticas institucionais da universidade ajudam a combater ou perpetuar o racismo acadêmico?
25. Como o racismo estrutural impacta a legitimação da produção acadêmica de mulheres negras?
26. Como as experiências na pós-graduação afetam sua saúde mental e emocional?
27. Existe suporte emocional ou psicológico na universidade para lidar com os desafios relacionados ao racismo e às pressões acadêmicas?
28. Quais estratégias você utiliza para lidar com os impactos emocionais do racismo e da desigualdade no ambiente acadêmico?
29. Quais estratégias você utiliza para afirmar sua intelectualidade no ambiente acadêmico?

30. Você participa de redes ou coletivos de mulheres negras na academia? Como isso contribui para sua trajetória?
31. De que forma você enxerga seu papel como pós-graduanda negra no fortalecimento da representatividade acadêmica?
32. Como você acredita que sua presença na pós-graduação contribui para a construção de uma academia mais inclusiva?
33. Você acredita que seu trabalho acadêmico influencia mudanças na forma como a sociedade reconhece a intelectualidade de mulheres negras?
34. Quais mudanças você gostaria de ver no ambiente acadêmico para garantir mais equidade e valorização da produção intelectual de mulheres negras?
35. Gostaria de acrescentar algo para a pesquisa ou alterar as respostas?

APÊNDICE F

Roteiro de entrevista graduandas

1. Poderia dizer seu nome, idade e formação?
2. Você acredita que sua produção acadêmica é reconhecida de maneira justa?
3. Quais critérios você acredita que são mais valorizados na sua área de estudo e como impactam na sua produção intelectual?
4. Você já apresentou alguma pesquisa que você se interessou, sendo de seu interesse na sala de aula?
5. Já houveram situações em que você sentiu que sua capacidade intelectual foi questionada ou desvalorizada?
6. Durante sua formação acadêmica, você sentiu/sente representada por professoras negras ou conteúdos ligados à negritude?
7. Na sua opinião, quais fatores influenciam o reconhecimento ou deslegitimação da produção acadêmica de mulheres negras?
8. Você sente que há barreiras específicas para mulheres negras em comparação com outros grupos sociais dentro da universidade?
9. Você já sofreu com alguma dessas barreiras até agora?
10. Você já teve que reafirmar suas competências intelectuais nesse ambiente?
11. Você já sentiu que certos aspectos de sua produção acadêmica(por exemplo, o enfoque em temas relacionados à identidade negra ou questões raciais) foram vistos como menos relevantes ou não alinhados aos "padrões acadêmicos"?
12. Quais oportunidades você percebe como sendo mais difíceis de acessar dentro da universidade? Tipo orientações, bolsas de pesquisa, publicação
13. Na sua experiência, como são reconhecidas e promovidas as mulheres negras dentro da academia? Por exemplo, em termos de palestras, eventos ou convites para publicações. Existe uma rede de apoio que favorece sua visibilidade acadêmica para você?
14. Você acredita que as políticas públicas de ações afirmativas, como cotas raciais ou programas de apoio para estudantes negros, tem sido eficazes na promoção de um reconhecimento justo dentro das universidades?
15. Quais limitações dessas políticas na sua experiência pessoal?
16. Já sentiu que, ao acessar essas políticas, teve sua competência questionada por colegas ou professores?
17. Qual a sua opinião sobre a relação entre a estrutura da universidade(hierarquias) e a validação ou marginalização de produções intelectuais de mulheres negras?
18. Você se sente representada no corpo docente do seu departamento/sua área de estudo?
19. Quais papéis você atribui às redes de mulheres negras dentro da universidade? Elas influenciam sua percepção de pertencimento ou reconhecimento?
20. Você participa de iniciativas ou projetos voltados para promover o protagonismo de mulheres negras na academia? Como você acha que essas experiências contribuem/contribuem para a sua trajetória/trajetória de mulheres negras?
21. Na sua opinião, essa coletividade seria importante para superar as adversidades acadêmicas?
22. Você acredita que abordar temas relacionados à sua identidade(como raça ou gênero) em sua produção acadêmica ajuda ou prejudica o reconhecimento do seu trabalho?
23. Você considera as cotas ou eventos sobre diversidade como uma estratégia de resistência? E você acha que são suficientes ou sente necessidade de outras iniciativas?
24. Que tipo de preconceito você percebe no ambiente acadêmico? Tanto entre alunos, professores e a estrutura da universidade?
25. Você já adotou estratégias para ocupar espaços ou posições de liderança no meio acadêmico?
26. E como é essa experiência para você?

27. Você já sentiu que houveram decisões pedagógicas ou administrativas que foram influenciadas por racismo? Pode descrever?
28. Como você equilibra as pressões acadêmicas com o cuidado com a saúde mental?
29. Existem práticas ou momentos em que você se dedica para o seu bem estar emocional?
30. Já procurou apoio psicológico dentro ou fora da universidade? Acredita que isso impacta nos desafios acadêmicos?
31. Acredita que falar abertamente sobre sua saúde mental é uma forma de resistência?
32. Você já enfrentou barreiras institucionais relacionadas à sua identidade racial ou de gênero?
33. Acredita que o racismo institucional impacta na carreira de professoras negras e pós graduandas de maneira diferente? Como?
34. Acredita que há suporte suficiente para professoras, graduadas e pós-graduandas enfrentarem os desafios acadêmicos e escolares?
35. Acredita que, na sua opinião, o racismo e sexismo afetam essas mulheres negras?
36. Quais os principais desafios que você enfrentou ou enfrenta na sua trajetória acadêmica?
37. Para você, de que forma o ambiente acadêmico lida com a temática de raça e de gênero?
38. Você utiliza ou conhece estratégias para esses desafios?
39. Para você, quais são os principais desafios que você enfrenta para permanecer no ambiente acadêmico?
40. Existiu ou existe algum momento específico que tenha marcado sua trajetória como mulher negra no ambiente acadêmico?
41. Você acredita que sua presença na sala de aula contribui para desconstruir estereótipos sobre mulheres negras?
42. Como voce lidou com as experiencias de racismo/discriminação velados no ambiente academico?
43. Você teve apoio de colegas ou professores para enfrentar essas situações?
44. Você sente que o espaço acadêmico oferece suporte suficiente para lidar com saúde mental, principalmente para mulheres negras?
45. Como você percebe a percepção de suas produções acadêmicas por professores e colegas?
46. Percebeu alguma diferença de tratamento entre colegas ou professores?
47. Você já percebeu que sua atuação acadêmica é vista com desconfiança ou que tem que se provar ser mais por sua identidade racial ou de gênero?
48. E como isso afeta sua confiança e permanência na universidade?
49. Quais práticas ou estratégias você utiliza com situações de racismo ou desrespeito na sala de aula?
50. Existe alguma rotina que você utiliza para manter seu bem estar mental?
51. O que você faria ou se posicionaria se sua capacidade intelectual fosse minimizada ou desrespeitada?
52. Você encontrou maneiras de transformar experiências negativas no ambiente acadêmico em oportunidades para crescer e reafirmar sua intelectualidade?
53. De que forma você busca afirmar sua intelectualidade no ambiente acadêmico em contexto de resistência?
54. Quais mudanças você gostaria de ver no ensino superior para garantir mais equidade e reconhecimento para mulheres negras?
55. Gostaria de acrescentar algo para a pesquisa ou alterar as respostas?