UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES

MARINGÁ
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Dissertação apresentada por SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas pedagógicas
Orientadora: Professora Doutora: JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

MARINGÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Gonçalves, Suelen Regina Gomes
G635m A mulher negra e o direito à educação superior na Universidade Estadual de Maringá / Suelen Regina Gomes Gonçalves. -- Maringá, PR, 2025.
314 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Políticas educacionais. 2. Mulheres negras. 3. Universidade Estadual de Maringá. 4. Educação superior. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

SUELEN REGINA GOMES GONÇALVES

A MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá.

Profª. Drª. Josiane Silva de Oliveira – Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá.

Profª. Drª. Marleide Rodrigues Da Silva Perrude – Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina.

Profª. Drª. Maria Eunice França Volsi (Suplente) – Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá.

Profª. Drª. Sueli Ribeiro Comar (Suplente) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Francisco Beltrão.

Maringá, 31 de março de 2025.

Entre as Mulheres que a vida me deu, encontro a força suave e a sabedoria silenciosa. Minhas avós Zizi e Geni, minha mãe Maria Regina, minhas filhas Maria Luiza, Gabrielle e Lívya, com a delicadeza da luz que emanam, me ensinam a ser... assim, dedico a elas tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)** e ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI),** minha imensa gratidão. Este espaço proporcionou os recursos necessários para o desenvolvimento deste trabalho, me acolheu e me incentivou a crescer como pesquisadora e como ser humano.

À minha orientadora, **Prof.ª Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira**, meu mais sincero agradecimento. Sua dedicação, paciência e perspicácia foram fundamentais para a construção deste trabalho. Além de uma excelente orientadora, é uma inspiração, pela competência acadêmica e pela humanidade com que conduz suas relações. Sou grata pelas palavras de incentivo, por sua orientação sempre atenta e por me fazer acreditar que seria possível.

À banca avaliadora, composta pela **Prof.ª Dr.ª Marleide Rodrigues Da Silva Perrude** e pela **Prof.ª Dr.ª Josiane Silva de Oliveira**, agradeço por aceitarem o desafio de analisar esta dissertação. Suas contribuições e observações foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho. Assim como a **Prof.ª Dr.ª Maria Eunice França Volsi** e **Prof.ª Dr.ª Sueli Ribeiro Comar**, pela disponibilidade na suplência.

Aos professores da graduação e da pós-graduação, aqui cito **Prof.ª Dr.ª Maria Eunice França Volsi**, **Prof.ª Dr.ª Rubiana Brasilio Santa Barbara**, **Prof.ª Dr.ª Maria Teresinha Bellanda Galuch, Prof. Dr. Eduardo Oliveira Sanches**, **Prof.ª Dr.ª Rosangela Célio Faustino** e **Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Cassol Carbello**, meu muito obrigada por compartilharem conhecimento, experiências e vivências que enriqueceram meu trajeto acadêmico e pessoal.

Ao Comandante da 3ª Cia do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, **Cap. QOPM Ricardo Veiga de Araujo**, meu comandante e amigo, pela compreensão e apoio em momentos cruciais, ao sr. **Hugo Alex da Silva**, diretor do DAA-UEM, por fornecer informações indispensáveis à escrita desta dissertação, minha gratidão sincera.

À minha família, que é meu porto seguro e minha maior motivação: meu esposo **Rogério**, e minhas filhas **Maria Luiza, Gabrielle** e **Lívyia**. Obrigada pelo amor incondicional, pelo apoio nos momentos difíceis e por acreditarem em mim mesmo

quando eu duvidava. Vocês são a minha vida, e foram fundamentais para eu chegar até aqui.

À minha mãe, **Maria Regina**, às minhas irmãs, **Susielen** e **Sueslen**, e ao meu pai, **Ivanildo** (*in memoriam*), por serem a base da minha existência, meu alicerce e minha fonte de apoio, além de confiarem em mim de maneira incondicional e me inspirarem a seguir em frente.

As minhas amigas **Bruna Passos**, **Venância Josephine** e **Sandra Ortiz** que me apoiaram desde o princípio desta jornada, meu agradecimento especial. Suas palavras de incentivo, gestos de carinho e apoio constante tornaram tudo mais leve.

A **Deus**, fonte infinita de sabedoria e força, minha gratidão eterna por guiar meus passos em cada momento dessa caminhada. Agradeço também às minhas ancestrais, mulheres fortes e corajosas, que pavimentaram o caminho para que eu pudesse estar aqui. Sem elas, a inspiração jamais teria chegado até mim, e é com profundo respeito e reverência que dedico esta conquista a todas que vieram antes de mim.

Por fim, agradeço, por ser mãe, esposa, filha, irmã, amiga, policial militar, pedagoga, estudante e mulher preta. Agradeço a força do axé que vive em mim, e por não ter desistido, mesmo nos momentos mais difíceis. Por acreditar que este sonho era possível e pelos passos dados com determinação. Esta vitória é fruto de história, coragem e fé.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, meu muito obrigada. Este trabalho é, também, de vocês. Que esse lugar que ocupo hoje possa ser de todas as mulheres negras!

Emoriô.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó ecoou criança
nos porões do navio. Ecoou lamentos
de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou
obediência aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e
fome. A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes recolhe em si
as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância e o eco da vida-liberdade.

– Conceição Evaristo, no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”, 2008

GONÇAVES, Suelen Regina Gomes. **A mulher negra e o direito à educação superior na Universidade Estadual de Maringá**. nº 314. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Doutora Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2025.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e inserida no Grupo de Estudos em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Trata-se de uma análise sobre as políticas educacionais destinadas à população de mulheres negras na Educação Superior, em específico na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa é qualitativa, embasada em análises descritivas e interpretativas, com foco na pesquisa bibliográfica e de análise documental. O referencial teórico metodológico é o materialismo histórico-dialético, no qual compreende-se o funcionamento e articulação dessas políticas a partir das categorias da totalidade histórica, contradição e hegemonia. O objetivo geral é analisar as políticas públicas educacionais implementadas entre 2004 e 2024, visando a compreender suas consequências específicas para o acesso e a permanência das mulheres negras na UEM, enquanto discentes dos cursos de graduação. Para dar conta do proposto, elencou-se como objetivos específicos: a) investigar a historicidade da mulher negra levando em consideração sua interseccionalidade e suas estratégias de resistência e superação utilizadas no passado para acessar a educação, a fim de examinar sua busca pelo direito à educação; b) analisar os discursos e ideologias dominantes que desencadearam a exclusão da mulher negra do ambiente educacional, a fim de compreender as estruturas de poder e as hierarquias sociais que perpetuaram essa marginalização; c) analisar as políticas públicas educacionais na promoção do acesso e permanência da mulher negra no Educação Superior, a fim de identificar possíveis barreiras e desafios enfrentados durante o processo de ingresso. Assim os objetivos delineiam a investigação, que busca identificar a relação das políticas com o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior, levando em consideração os desafios interseccionais que enfrentam. Nesse contexto o problema de pesquisa tem como questão central: Qual a efetiva influência das políticas de cotas para mulheres negras, implementadas a partir de 2004 para o acesso e permanência dessas mulheres discentes da graduação, na Educação Superior da UEM, quanto aos desafios interseccionais que enfrentam? A dissertação busca contribuir para uma compreensão crítica e contextualizada das questões de classe, gênero e raça no contexto educacional, identificando possíveis barreiras e desafios enfrentados por essas mulheres no acesso e na permanência educacional. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as políticas educacionais no acesso e permanência das mulheres negras na Educação Superior, especialmente durante duas décadas significativas de desenvolvimento dessas políticas no estado do Paraná. Os resultados indicam que, embora as mulheres negras tenham historicamente enfrentado uma exclusão estrutural na Educação Superior, as políticas educacionais

e ações afirmativas implementadas, especialmente após 2004, têm demonstrado um impacto positivo no aumento da presença dessa população nas universidades. Essas políticas, como as cotas para negros e programas de assistência estudantil, têm contribuído para superar barreiras históricas que limitam o acesso de mulheres negras à educação superior. No entanto, as dificuldades interseccionais relacionadas a raça, gênero e classe social ainda representam desafios significativos, exigindo implementação aprimoramento contínuo das políticas de inclusão e permanência. As ações afirmativas que são essenciais, carecem de ampliação e devem ser contextualizadas para se considerar as múltiplas dimensões da exclusão vivida por essas mulheres, garantindo, assim, o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Políticas educacionais; mulheres negras; Educação Superior; Paraná; UEM.

GONÇALVES, Suelen Regina Gomes. **Black Women and the Right to Higher Education at the State University of Maringá.** 314 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Professor Doctor Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2025.

ABSTRACT

The present investigation, developed within the Graduate Program in Education (PPE), in the line of History of Education, Policies, and Pedagogical Practices, and integrated into the Study Group on Educational Policies, Management, and Education Funding (GEPEFI/CNPq), analyzes educational policies aimed at Black women in Higher Education, specifically at the State University of Maringá (UEM). The research is qualitative, based on descriptive and interpretative analyses, with a focus on bibliographic and documentary analysis. The methodological theoretical framework is historical-dialectical materialism, which critically understands the functioning and articulation of these policies through the categories of historical totality, contradiction, and hegemony. The general objective is to analyze the educational public policies implemented between 2004 and 2024, aiming to understand their specific consequences for the access and permanence of Black women at UEM as undergraduate students. To achieve this, the following specific objectives were established: a) Investigate the historicity of Black women, considering their intersectionality and the strategies of resistance and overcoming used in the past to access education, to examine their struggle for the right to education; b) Analyze the dominant discourses and ideologies that led to the exclusion of Black women from the educational environment to understand the power structures and social hierarchies that perpetuated this marginalization; c) Analyze the educational public policies promoting the access and permanence of Black women in Higher Education in the state of Paraná to identify possible barriers and challenges faced during the admission process. Thus, the objectives outline the investigation, which seeks to identify the relationship between policies and the access and permanence of Black women in Higher Education, specifically in this state, considering the intersectional challenges they face. In this context, the central research question is: What is the effective influence of quota policies aimed at Black women, implemented since 2004, on their access to and permanence in Higher Education at UEM as undergraduate students, considering the intersectional challenges they encounter? The dissertation aims to contribute to a critical and contextualized understanding of class, gender, and race issues in the educational context, identifying possible barriers and challenges faced by these women in accessing and remaining in education. This research is justified by the need to understand educational policies regarding the access and permanence of Black women in Higher Education, especially during two significant decades of policy development. The results indicate that, although Black women have historically faced structural exclusion from Higher Education, the educational policies and affirmative actions implemented, especially after 2004, have shown a positive impact on increasing the presence of this population in universities. Policies such as racial quotas and student assistance programs have contributed to overcoming some of the historical barriers that limit Black women's access to Higher Education. However, intersectional difficulties related to race, gender, and social class still present significant challenges, requiring continuous improvement of inclusion and

retention strategies. Affirmative actions, which are essential, need to be expanded and contextualized to consider the multiple dimensions of exclusion experienced by these women, thus ensuring access, permanence, and academic success.

Keywords: Educational policies; Black women; Higher Education; Paraná; UEM.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná 27
Quadro 2. Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES - Descritores política educacional/ mulher negra no Ensino Superior/cotas raciais nas universidades estaduais do estado do Paraná (2004-2024) 29
Quadro 3. Dissertações e teses encontradas no banco de dados da BDTD - Descritores Ensino Superior/ mulheres negras/cotas raciais nas universidades estaduais do Estado do Paraná (2004-2024) 31
Quadro 4. Legislações e reformas no período de 1890 a 1964 131
Quadro 5. Temas relacionados no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia 161
Quadro 6. Políticas educacionais acerca das relações étnico-raciais 208
Quadro 7. Histórico Ações afirmativas 211
Quadro 8. Ações Afirmativas 221
Quadro 9. Estrutura Organizacional 236
Quadro 10. Resoluções Sobre Ações Afirmativas na UEM 243

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escrava de ganho vendedora (1864-1865) 55
Figura 2. Mãe Preta 60
Figura 3. Dandara dos Palmares 99
Figura 4. Tereza de Bengala 101
Figura 5. Tia Ciata 105
Figura 6. Antonieta de Barros 113
Figura 7. Respectivamente, Lélia Gonzalez, Luiza Barros e Sueli Carneiro 117
Figura 8. Laudelina de Campos Melo 121
Figura 9. Marli Pereira Soares 123
Figura 10. Página do Jornal Correio Paulistano de 1938 157
Figura 11. Trecho de jornal O Estado de São Paulo de 1883 158
Figura 12. Boletim de Eugenia 160
Figura 13. 1º concurso de Eugenia 163
Figura 14. A redenção de Cam (1895) 171
Figura 15. Reportagem 1 182
Figura 16. Reportagem 2 182
Figura 17. Reportagem 3 182
Figura 18. Reportagem 4 183
Figura 19. Situação de ocupação e condição de estudos 200
Figura 20. Tabela do IBGE com a taxa de conclusão do ensino superior-2012 215
Figura 21. Tabela do IBGE com a taxa de conclusão do ensino superior-2022 216
Figura 22. Logo das Universidades Estaduais do Paraná 229
Figura 23. Fotografia da Reitoria e placa da UEM 238
Figura 24. Plenária 20 de novembro de 2019 242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Panorama de cuidados de pessoas e afazeres domésticos 65
Gráfico 2. Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo da linha da pobreza 125
Gráfico 3. Taxa de conclusão do Ensino Superior no Brasil entre 2012 e 2022 217
Gráfico 4. Percentual de contratos efetivos de professores por Cor/Raça 220
Gráfico 5. Número de cancelamentos de matrícula UEM 245
Gráfico 6. Número de matrículas de Mulheres negras na UEM (2004-2024) 246
Gráfico 7. População com 25 anos ou mais com nível superior completo por cor ou raça 248
Gráfico 8. Média Matrículas de mulheres negras por curso 249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ABPN	Associação Brasileira Pesquisadores Negros
AE	Aparelho de Estado
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CNMB	Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras
COPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
CU	Conselho Universitário
CUT	Central Única de Trabalhadores
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
CLT	Consolidações das Leis Trabalhistas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCT	Diretoria de Assuntos Comunitários
DAA	Diretoria de Assuntos Acadêmicos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
FNB	Frente Negra Brasileira
FUEM	Fundação Universidade Estadual de Maringá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICET	Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas

IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NSDAP	Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães
NEIAB	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PAS	Processo de Avaliação Seriado
PAE	Política de Apoio e Permanência dos Estudantes
PFAA	Programa Federal de Ações Afirmativas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE-PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para Relações -raciais e Educação Escolar
PNAES	Políticas Nacionais de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PSD	Partido Social Democrático
PPF	Plataforma Política Feminina
PROPE	Programa de Promoção de Permanência Estudantil
PROAÇÃO	Programa de Apoio a Projetos de Extensão e Ações Comunitárias
RU	Restaurante Universitário
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, tecnologia e Ensino Superior
STF	Superior Tribunal Federal
SEPPIR	Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNEP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** 21
1.1 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA 24
1.2 REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO 28
1.3 BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA 36
1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA 47

2. **TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERSECCIONALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA** 50
2.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO 52
2.2. INTERSECCIONALIDADE: CLASSE SOCIAL, GÊNERO E RAÇA 71
2.3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NO PASSADO 93
2.4 DESAFIOS E AVANÇOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR 114

3. **MULHER NEGRA NA SOCIEDADE E SUAS INTERFACES COM A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR** 137
3.1 DISCURSOS E IDEOLOGIAS DOMINANTES DECORRENTES DA EUGENIA 138
3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA MULHERES NEGRAS: COMPLEXIDADE DAS ESTRUTURAS DE PODER E PACTO DA BRANQUITUDE 172
3.3 MARGINALIZAÇÃO: MULHERES NEGRAS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO SUPERIOR 193

4. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, O ACESSO E A PERMANÊNCIA DA MULHER NEGRA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: EM DISCUSSÃO A UEM** 205
4.1 ESTRUTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 207
4.2 UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ 225

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NA UEM 234
4.3.1 As Ações Afirmativas na UEM e Suas Políticas Educacionais para Mulheres Negras Discentes 238
4.3.2 Política de Apoio e Permanência dos Estudantes (PAE-UEM) 251

5. **CONCLUSÃO** 256

REFERÊNCIAS 266

ANEXOS 291

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais implementadas entre 2004 e 2024, a fim de compreender suas consequências específicas para o acesso e a permanência das mulheres negras na Universidade Estadual de Maringá (UEM), enquanto discentes dos cursos de graduação.

O estado do Paraná foi um dos pioneiros na adoção de políticas de cotas para negros com a promulgação da Lei Estadual 14.274/2003, sancionada em 24 de dezembro de 2003. O recorte temporal da pesquisa a partir de 2004 se justifica em virtude do ano em que se iniciou a implementação desta Lei no estado. Essa legislação estabeleceu que 10% das vagas em concursos públicos estaduais seriam reservadas para candidatos negros e 5% para candidatos indígenas. Conforme Bulhões; Duarte (2020), a iniciativa do Paraná serviu de modelo para outras regiões do Brasil, influenciando até o governo federal e marcando uma das primeiras ações formais voltadas à inclusão racial no mercado de trabalho público. No âmbito das instituições federais de ensino, a Lei 12.711/2012[1] foi implementada, enquanto nas instituições de Educação Superior estaduais (IES), cada uma regulamentou suas próprias políticas de ações afirmativas.

Nesse sentido, a pesquisa propõe uma análise crítica e contextualizada sobre como as políticas de ação afirmativa, em especial a Lei de Cotas, que influenciaram para a concretização do acesso e permanência da mulher negra no nível da Educação Superior, contribuindo para a sua participação na sociedade brasileira. Compreende-se não apenas o acesso à Educação Superior, mas também a experiência e a permanência dessas mulheres nesse tipo de ensino.

Importante destacar que essa pesquisa abordará o conceito de políticas de ações afirmativas, sob a perspectiva das ações implementadas pelo Estado ou por instituições para promover a igualdade e enfrentar a discriminação e desigualdades sociais, étnicas ou raciais. O objetivo dessas políticas é corrigir disparidades históricas e estruturais, assegurando o acesso a recursos, serviços igualitários para grupos historicamente marginalizados ou discriminados. Entre as medidas investigadas nesta

[1] A Lei nº 12.711/2012 foi revisada e, em 13 de novembro de 2023, deu lugar à Lei nº 14.723, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa nova legislação promoveu atualizações significativas na política de cotas para universidades e institutos federais de ensino superior, ampliando o rol de beneficiários e ajustando os critérios socioeconômicos de elegibilidade. Entre as principais alterações, destacam-se a inclusão de quilombolas como grupo beneficiado pelas cotas e a redução do limite máximo de renda per capita para acesso ao programa.

pesquisa estão as cotas em universidades, programas para promover a diversidade no mercado de trabalho e políticas de inclusão social, todas direcionadas a alcançar a justiça social (Fonseca, 2009).

Considera-se que o propósito das políticas de ação afirmativa é corrigir disparidades históricas e promover uma representatividade mais ampla da mulher negra na Educação Superior. A análise permitirá compreender o processo de formulação e aplicação dessas leis, e como elas se relacionam com a interseccionalidade[2] das mulheres negras. Ao entender a dimensão histórica do não ingresso, ou desistência dessas mulheres no âmbito acadêmico, assimila-se como as condições objetivas ao longo da história influenciaram a trajetória educacional dessas mulheres.

A pesquisa traz elementos que permitirá a reflexão acerca do processo de ingresso da mulher negra na Educação Superior e sua permanência, com a análise ancorada no materialismo histórico-dialético sendo necessária uma pesquisa quantitativa, de cunho teórico-bibliográfico. Os objetivos específicos da pesquisa se concentram em:

a. Investigar a historicidade da mulher negra levando em consideração sua interseccionalidade e suas estratégias de resistência e superação utilizadas no passado para acessar a educação, a fim de examinar seus esforços individuais e coletivos na busca pelo direito à educação.
b. Analisar os discursos e ideologias dominantes que contribuíram para a exclusão da mulher negra do ambiente educacional, a fim de compreender as estruturas de poder e as hierarquias sociais que perpetuaram essa marginalização.
c. Examinar as políticas públicas educacionais na promoção do acesso e permanência da mulher negra à Educação Superior do Paraná, em especial na Universidade Estadual de Maringá, a fim de identificar as possíveis barreiras e desafios enfrentados durante o processo de ingresso.

A pesquisa se justifica pela escassez de produções acadêmicas dedicadas à análise das políticas educacionais presentes nas legislações em vigor, sob a

[2] A interseccionalidade é um conceito cunhado pela jurista e ativista feminista Kimberlé Crenshaw na década de 1980. Cabe destacar que é uma teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio da interdependência das relações de poder entre raça, sexo e classe (Collins, 2020). A discussão sobre a conceituação do termo será retomada na seção 2, subseção 2.2.

perspectiva do materialismo histórico-dialético que correlacione com a interseccionalidade. Nas investigações[3], por meio da revisão do estado do conhecimento realizado pela pesquisadora, foi constatado a escassez de pesquisas que abordam essa intersecção específica. Portanto, esta pesquisa oferece uma contribuição original ao abordar como as políticas educacionais refletem e perpetuam as relações de poder e desigualdades sociais, considerando as múltiplas dimensões de opressão e o privilégio da branquitude, quando se propõe a análise das políticas educacionais e o direito à educação superior para as mulheres negras, especificamente na UEM.

A pesquisa desempenha um papel importante no meio acadêmico ao contribuir para o enriquecimento teórico sobre o tema, a fim de fomentar mudanças na sociedade acadêmica e na sociedade em geral. Além de considerar aspectos como integração social e acesso igualitário de desenvolvimento, a pesquisa busca entender como o aumento ou a falta de representatividade dessas mulheres afetam não apenas a entrada nas instituições de Educação Superior, mas também na trajetória acadêmica e profissional, a fim de identificar possíveis barreiras e facilitadores.

Além disso, visa a se aprofundar nas intersecções de classe social, gênero e raça, ao avaliar como as políticas relacionadas a esses temas, podem ter desafiado e modificado as narrativas e realidades vividas por mulheres negras na Educação Superior na IES selecionada para análise. Ao examinar as políticas governamentais, programas institucionais e medidas específicas implementadas no período de 2004 a 2024, a pesquisa destaca como essas intervenções direta ou indiretamente afetaram a experiência educacional da mulher negra.

Outro ponto de análise crítica envolve os desafios enfrentados pela mulher negra ao ingressar e permanecer na universidade, no qual aborda-se questões como discriminação racial, estereótipos de gênero, falta de representatividade e barreiras socioeconômicas. Ao destacar esses desafios visa-se a fornecer compreensões para a formulação de políticas mais eficazes e estratégias de apoio que promovam a igualdade na Educação Superior.

Diante do exposto, a pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a efetivação de políticas para a Educação Superior mais inclusiva, não apenas que garantam o

[3] Essa investigação sobre o tema pesquisado será melhor discutido na subseção Revisão do estado do conhecimento.

acesso à educação, mas que vise condições propícias para a permanência da mulher negra e o seu pleno desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Dessa forma, a pesquisa se apresenta como fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas que moldam a experiência dessas mulheres na Universidade, fornecendo uma base sólida para futuras intervenções e melhorias no sistema educacional. Ao analisar as políticas educacionais e suas consequências para a inclusão da mulher negra nas universidades, essa investigação contribui para a compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, educacionais e políticas que afetam esse grupo específico, a fim de possibilitar uma melhor formulação de políticas e estratégias direcionadas à promoção da igualdade.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

O interesse da pesquisadora pelo tema da pesquisa está profundamente enraizado em sua existência, nas vivências e experiências pessoais como mulher negra. Desde jovem, enfrentou inúmeras situações de racismo, sexismo e preconceito social, em ambientes acadêmicos e fora deles, que impactaram diretamente seu percurso educacional. Sua trajetória universitária iniciada em 2004 no curso de Pedagogia na UEM foi interrompida após uma gestação inesperada e por não haver políticas públicas que promoviam à época o auxílio para permanência de estudantes negras em situações de risco nas instituições de Educação Superior, ela se viu na situação do abandono do curso.

Após 15 anos, em um período marcado por desafios significativos e obstáculos sociais e econômicos, a pesquisadora conseguiu retomar e concluir sua graduação no curso de Pedagogia. O retorno à Universidade, após tanto tempo afastada, foi uma tarefa árdua, exigindo determinação e renúncias. Essa superação e o desenvolvimento da pesquisa, contudo, não se deram apenas em prol de seu desenvolvimento acadêmico, mas também com a intenção de abordar questões que impactam profundamente a vida de outras mulheres negras.

Motivada pela necessidade de representar as mulheres negras, a pesquisadora decidiu abordar em sua pesquisa um tema que pudesse inspirar outras mulheres que enfrentam realidades semelhantes. Dessa forma, o intuito é que sua pesquisa não apenas sirva como uma fonte de encorajamento para que essas mulheres não desistam de seus sonhos acadêmicos, mas também que sensibilize leitores não

negros e de outros gêneros para as dificuldades únicas enfrentadas por mulheres negras no alcance do seu direito à educação superior, ao tentar se inserir e permanecer na Universidade. Espera-se que a pesquisa contribua para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e consciente das desigualdades que ainda persistem.

Isto posto, o problema central da pesquisa emergiu da intenção de analisar as políticas públicas educacionais para compreender a proposta de garantir o acesso e a permanência da mulher negra na Educação Superior como discente na graduação. Nesse contexto, a questão norteadora é: Qual a efetiva influência das políticas de cotas para mulheres negras, implementadas a partir de 2004 para o acesso e permanência dessas mulheres na Educação Superior na UEM, enquanto discentes na graduação, quanto aos desafios interseccionais que enfrentam? A hipótese central é que essas políticas ainda são insuficientes para alcançar esse grupo específico de forma integral, falhando em atender as necessidades de estudantes marginalizadas, devido às desigualdades enraizadas, como o racismo e o sexismo, produzidos historicamente.

Quanto a especificidade da análise, a UEM foi selecionada por estar fundamentada em diversos fatores que tornam essa instituição de referência para a implementação de políticas de inclusão racial na Educação Superior. A Universidade está entre as maiores e mais tradicionais instituições de Educação Superior do Paraná, com representatividade significativa no contexto educacional estadual, o que permite uma análise ampla sobre a implementação das políticas de cotas e ações afirmativas. Portanto, a UEM se destaca no contexto dessas políticas, o que possibilita examinar como as estratégias específicas adotadas na instituição contribuem para o acesso e a permanência de mulheres negras na Educação Superior.

Outro fator relevante é o número expressivo de matrículas efetivas na instituição, o que carece de uma análise robusta sobre a implementação das ações afirmativas. Dessa forma, a UEM se configura como campo de estudo estratégicos para investigar a efetividade das políticas de inclusão e o enfrentamento das desigualdades de classes sociais, raciais e de gênero no contexto da Educação Superior no Paraná.

Conjectura-se que, muitas vezes, as estudantes não conseguem ingressar em uma universidade e, mesmo quando conseguem, frequentemente se veem obrigadas a abandonar o *campus* por razões que, em grande parte das situações, poderiam ser

mitigadas com a intervenção do Estado e políticas públicas efetivas, para a sua permanência bem-sucedida. Além do não incentivo, a suposição sugere a segregação e reforço do sistema capitalista como fonte do racismo estrutural presente em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no âmbito acadêmico.

A pesquisa aborda uma série de questões complexas e interconectadas dentro do campo da educação. A partir de 2004 houve desenvolvimento das políticas educacionais e da luta pela igualdade no acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres negras no Paraná. É importante analisar a partir de 2004 até a presente data para compreender como as políticas influenciaram a presença dessas mulheres nas universidades ou o não ingresso delas. Além disso, essa análise pode revelar tendências, avanços e desafios específicos que podem contribuir para a formulação de políticas mais eficazes no futuro. Cabe salientar que na UEM a política de cotas para negros foi implementada somente em 2019 mediante a aprovação da resolução nº 28/2019-CEP, o que torna ainda mais necessário um recorte analítico para a temática.

A entrada e a permanência da mulher negra no âmbito acadêmico como discente são questões complexas e interligadas que tocam em vários aspectos da sociedade, como classe social, gênero e raça. Investigar como as políticas educacionais influenciaram esses aspectos pode fornecer percepções importantes para identificar obstáculos e desenvolver estratégias para superá-los.

Neste contexto, a investigação trata sobre o acesso e na permanência da mulher negra nas instituições de ensino superior (IES) estaduais do Paraná, no qual a especificidade analisada se concentra na UEM. As universidades estaduais paranaenses possuem autonomia para adaptar a Lei de Cotas às suas especificidades institucionais, resultando em diferentes estratégias de implementação ao longo do tempo. Isso significa que, embora todas estejam sob a mesma diretriz nacional, as formas como as cotas foram incorporadas variam significativamente, refletindo as particularidades de cada instituição em termos de estrutura, corpo discente e prioridades acadêmicas. No estado do Paraná, há atualmente sete IES, sendo a UEM a escolhida para esta pesquisa. No Quadro 1 se visualiza o ano de criação das IES estaduais e o ano e a Resolução em que se aprovou nas sete IES, as cotas para negros.

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná

Instituição de ensino superior	Ano de fundação	Ano de implementação de cotas para negros	Resolução
Universidade Estadual de Maringá	1969	2019	nº 28/2019-CEP
Universidade Estadual de Londrina	1970	2004	nº 78/2004-CU
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1970	2006	nº 9/2006-UNIV
Universidade Estadual do Norte do Paraná	2006	2017	nº 001/2017- CONSUNI
UNESPAR	2001	2019	nº 001/2019-COU
UNIOESTE	1994	2023	nº 100/2023-CEPE
UNICENTRO	1990	2022	n° 28/2022-NUCIDH

Fonte: a autora (2024)

Quanto a justificativa da pesquisa, enfatiza-se que a temática apresenta uma lacuna no conhecimento sobre as políticas educacionais no contexto específico. Desse modo, é relevante ao explorar como essas políticas influenciaram diretamente a entrada e a permanência da mulher negra no ambiente acadêmico durante um período crucial na história recente do Brasil. Essa pesquisa contribui para a compreensão do cenário de crise, não apenas na educação, mas na sociedade, pois a formação do profissional independente da sua cor, raça, gênero ou sexualidade diz muito a respeito da sua nação, como analisa Davis (2016, p. 109):

> Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação.

A intenção da pesquisa é trazer à tona reflexões acerca da concretização da legislação específica que dá base à formação das mulheres negras como profissionais, pesquisadores e acadêmicas. As políticas educacionais precisam ir ao encontro de uma educação igualitária e justa, para seus estudantes e professores. Com isso, a formulação e implementação dessas políticas públicas educacionais para a concretização do direito à Educação Superior e permanência da mulher negra nesse nível de ensino, é fundamental para a mudança necessária do cenário de persistência da segregação racial e social no grupo das mulheres negras no Brasil.

1.2 REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Com intuito de conhecer a temática a ser pesquisada, optou-se por realizar uma revisão do estado do conhecimento do tema. O estado do conhecimento refere-se ao processo de levantamento, registro e categorização de produções científicas de um tema específico (Romanowski; Ens, 2006). Desse modo, concentra-se na análise de produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, como dissertações e teses. Para a execução desta pesquisa, foi fundamental acessar pesquisas anteriores relacionadas às políticas educacionais voltadas para a permanência e o ingresso de mulheres negras na Educação Superior no estado do Paraná, desenvolvidas a partir de 2004 até a atualidade.

O foco principal era entender como essas pesquisas e estudos abordam o direito à Educação Superior, nomeadamente, ao abordar sobre as políticas que influenciam o acesso e a continuidade dessas mulheres na Educação Superior. O intuito da revisão do estado do conhecimento foi ampliar a compreensão a partir de pesquisas já existentes, explorando tópicos abordados, a fim de identificar eventuais lacunas e oferecer novas interpretações e análises sobre o tema.

Para alcançar o proposto, realizou-se uma busca por dissertações e teses desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação[4] nas universidades brasileiras. Este procedimento forneceu uma visão geral sobre o conhecimento atual na área. A revisão do estado do conhecimento se limitou nas publicações acadêmicas, utilizando o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizando a base de dados da CAPES, com os descritores, 'mulher negra na Educação Superior', ‘políticas educacionais’ e ‘cotas raciais nas universidades estaduais do Estado do Paraná’. Considerando a partir de 2004 até 2024, e que foram produzidas nos programas de pós-graduação em Educação. Localizou-se um número

[4] No referimos à Área da Educação, enumerada no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como Área 38, conforme especificado no documento fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela CAPES. Nesse contexto, a Área 38 abrange programas de pós-graduação em Educação acadêmicos e profissionais, envolvendo diferentes subáreas e linhas de pesquisa relacionadas ao campo educacional.

específico de 01 dissertação e 03 teses, que são apresentadas em detalhes no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2. Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES - Descritores política educacional/ mulher negra no Ensino Superior/cotas raciais nas universidades estaduais do estado do Paraná (2004-2024)

Título	Autor	Orientador	Ano	PPGE	Produção Científica
A produção de conhecimento negra na psicologia da UFRGS: vozes negras que questionam a colonialidade do ser e do saber no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER	Nogueira, Fernanda	Profª. Drª Marília Costa Morosini	2021	UFRGS	Tese
Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses	Voos, Jordelina Beatriz Anacleto	Profª. Drª Marília Costa Morosini	2016	UFRGS	Tese
Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública	Nogueira, Fernanda	Profª. Drª Marília Costa Morosini	2015	UFRGS	Dissertação

Fonte: A autora com base nos dados da CAPES (2024).

Analisando os trechos apresentados das dissertações e teses de Nogueira (2015; 2021) e Voos (2016) sobre a diferença de desempenho de estudantes cotistas e não cotistas, é possível tecer uma análise interdisciplinar que correlaciona os temas da Educação Superior, políticas de cotas raciais, evasão acadêmica e desempenho de estudantes.

Inicialmente, a pesquisa de Nogueira (2015) investigou o impacto das cotas raciais no acesso à Educação Superior, focando no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob a perspectiva dos docentes. Utilizando métodos qualitativos, o estudo identifica mudanças e desafios promovidos pelas cotas, além de políticas institucionais e ações relacionadas à população negra. Os resultados destacam rupturas, como interferências no poder acadêmico e invisibilização dos alunos negros, mas também reconhecem a importância da diversidade e valorizam as contribuições dos alunos cotistas. A pesquisa aponta para a necessidade de avaliar as políticas afirmativas para além do desempenho acadêmico, buscando promover convivências inclusivas e superar barreiras acadêmicas.

Em sua tese, Nogueira (2021) foca no impacto das políticas de cotas raciais na produção de conhecimento no curso de Psicologia da UFRGS, destacando como estudantes negros começam a questionar a colonialidade do saber e a subalternização de conhecimentos e existências negras. Este estudo ressalta a importância da inclusão de perspectivas decoloniais no currículo acadêmico, uma luta contra o racismo institucionalizado.

Voos (2016) explora a gestão do abandono e da permanência de estudantes na Educação Superior, destacando a necessidade de políticas institucionais específicas para combater a evasão. Esta pesquisa conecta-se aos outros ao enfatizar a importância de uma infraestrutura de suporte para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes, incluindo aqueles cotistas raciais.

Em suma, as poucas produções científicas coletadas e analisadas apontam para a necessidade de uma abordagem integrada dos aspectos essenciais para a garantia do direito a Educação Superior, tais como o acesso, permanência, suporte acadêmico e a descolonização do conhecimento. Eles demonstram a importância de políticas educacionais que vão além da simples concessão de vagas, abordando as complexidades e desafios enfrentados por estudantes de diferentes origens socioeconômicas e raciais na Educação Superior.

Ao investigar as políticas educacionais voltadas para o ingresso e a permanência de mulheres negras no Ensino Superior, foi conduzida uma pesquisa extensiva no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizaram-se descritores como ‘mulheres negras no Ensino Superior’, ‘políticas educacionais’ e ‘cotas raciais nas universidades estaduais do Estado do Paraná’, considerando o período de 2004 até a atualidade e focando em pesquisas dentro dos programas de pós-graduação em Educação.

A BDTD é uma plataforma que congrega fonte de informação acadêmica, abrigando os textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Sua importância reside no fato de que oferece aos pesquisadores acesso a um amplo leque de produções científicas, permitindo uma compreensão aprofundada sobre temas específicos.

Os resultados obtidos revelam um panorama das pesquisas e discussões em torno das políticas educacionais para mulheres negras no Ensino Superior. Este levantamento foi fundamental para entender as estratégias já implementadas e

identificar lacunas para políticas futuras que visam ampliar e fortalecer a presença e a permanência de mulheres negras no Ensino Superior brasileiro.

Quadro 3. Dissertações e teses encontradas no banco de dados da BDTD - Descritores Ensino Superior/ mulheres negras/cotas raciais nas universidades estaduais do Estado do Paraná (2004-2024)

Título	Autor	Orientador	Ano	PPGE	Produção Científica
Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Silva, Maria de Lourdes	Profª. Drª Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva	2013	UFSCar	Tese
Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho	Dutra, Maria Rita Py	Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha	2018	UFSM	Tese
Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: A Universidade Estadual de Goiás	Valéria Soares de Lima	Profª. Drª Josiane Peres Goncalves	2022	UFMS	Tese
Meta-Avaliação Das Políticas De Cotas: Um Estudo De Processos Nas Universidades Estaduais Paranaenses	Souza, Andreliza Cristina De	Prof. Dr. José Carlos Rothen	2018	UFSCar	Tese
População Negra Discente Ingressa Na Unicentro: Dificuldades De Reconhecimento E Pertencimento	Oliveira, Tauana Aparecida De	Prof. Dr. Jefferson Olivatto Da Silva	2019	Unicentro	Dissertação
A Permanência De Estudantes Negros (As) Na Universidade Federal Do Paraná: Aspectos Material E Simbólico	Lima, Silvia Maria Amorim	Prof. Dr. Paulo Vinícius B. Silva	2016	UFPR	Dissertação
Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra	Patrícia Helena Xavier dos Santos	Profª Drª.Célia Elizabete Caregnato	2018	UFRGS	Dissertação

Fonte: A autora com base nos dados da BDTD (2024).

Ao examinar os trechos apresentados de dissertações e teses, nota-se que cada um aborda aspectos diferentes, mas inter-relacionados, no contexto da educação superior e das políticas de ações afirmativas no Brasil. Correlaciona-se às

pesquisas, com destaque de suas conexões e diferenças, com a menção aos autores e anos das publicações.

Maria de Lourdes Silva (2013) em sua pesquisa foca nas experiências de mulheres negras professoras em universidades públicas no Mato Grosso do Sul. A pesquisa explora as estratégias e apoios utilizados por essas mulheres para construir suas carreiras enfrentando o racismo e as discriminações. A abordagem fenomenológica adotada permite uma análise profunda das experiências vividas por essas professoras, no qual destacam a interseccionalidade de gênero, raça e profissão.

Na pesquisa de Maria Rita Py Dutra (2018) investiga o impacto da política de cotas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na vida profissional de estudantes negros formados. Aqui, a ênfase está nas consequências da política de cotas para a inserção desses estudantes no mercado de trabalho, com intuito de mostrar como essa política pode ser um marco em suas vidas. A metodologia qualitativa, que inclui entrevistas e relatos de vida, oferece reflexões sobre os desafios enfrentados por cotistas negros na educação e no trabalho.

Esta tese de Valéria Soares de Lima (2022) se concentra nas relações de gênero e desigualdades sociorraciais na Educação Superior, com foco na política de cotas na Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa revela como as políticas de inclusão conseguem inserir grupos sociologicamente excluídos, especialmente mulheres pretas e pardas, na estrutura acadêmica, mas também aponta para a perpetuação de gêneros nas carreiras oferecidas pela UEG.

Uma linha temática importante que conecta estas pesquisas é a análise das consequências sociais e profissionais das políticas de ações afirmativas. Enquanto Silva (2013) aborda as barreiras enfrentadas por mulheres negras no ambiente acadêmico, Dutra (2018) examina como o acesso à Educação Superior por meio das cotas pode transformar trajetórias de vida. Lima (2022), por sua vez, destaca como a política de cotas na UEG tem sido um instrumento para enfrentar desigualdades sociorraciais e de gênero.

Identificou-se nas últimas produções científicas citadas no quadro 2, as pesquisas inclinadas às questões da Lei 12.711/2012. A tese e as duas dissertações abordam sobre as políticas de cotas em universidades públicas brasileiras, com foco na análise crítica e avaliação de diferentes aspectos dessas políticas. A interrelação entre eles reside na preocupação com a efetividade e adequação das políticas de

cotas, especialmente no que diz respeito à inclusão e permanência de estudantes negros na Educação Superior.

A primeira pesquisa, da autora Andreliza Cristina De Souza (2018), realiza uma meta-avaliação da política de cotas em universidades públicas estaduais paranaenses. Destaca as fragilidades na avaliação dessas políticas, evidenciando a influência política e as diferentes abordagens adotadas pelas instituições de Educação Superior (IES). A análise baseia-se em fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação, utilizando instrumentos como documentos e entrevistas para examinar os processos avaliativos das cotas.

A dissertação de Tauana Aparecida De Oliveira (2019), enfoca a questão étnico-racial na Universidade Estadual do Centro-Oeste, analisando a necessidade do sistema de cotas. Utilizando uma variedade de métodos, como análise de dados documentais, entrevistas e análise estatística, a pesquisa destaca as barreiras enfrentadas pelos estudantes negros no ambiente acadêmico, enfatizando a importância de ações afirmativas além das cotas para garantir o pertencimento e reconhecimento étnico desses alunos.

A pesquisa de Silvia Maria Amorim Lima (2016), aborda a política afirmativa de permanência para estudantes negros na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este estudo examina a política de permanência, dividindo-a em duas categorias analíticas: material e simbólica. Utilizando entrevistas, levantamento de dados e questionários, a pesquisa identifica estratégias ideológicas que contribuem para a manutenção das desigualdades raciais e conclui que a UFPR não possui uma política de permanência adequada para os estudantes negros.

Por fim, Patrícia Helena Xavier dos Santos (2018) investiga como a socialização acadêmica contribui para afirmar e reafirmar o pensamento das mulheres negras, a partir das trajetórias de nove estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), egressas ou em fase de conclusão do curso. Para isso, contextualiza as contribuições de intelectuais e militantes negras na construção de um pensamento crítico denominado "pensamento das mulheres negras" e apresenta um breve histórico do movimento das mulheres negras no Brasil.

Cada uma dessas pesquisas contribui para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de inclusão, representatividade e desigualdade na Educação Superior. Juntas, elas evidenciam a importância das políticas de ações afirmativas e a

necessidade de continuar a avaliar e aprimorar essas políticas para garantir igualdade e justiça social.

As dissertações e teses analisadas proporcionam uma visão abrangente sobre desafios e dinâmicas na Educação Superior no Brasil, com ênfase nas políticas de ações afirmativas e os impactos percebidos por estudantes cotistas. Estas pesquisas, sem delimitar-se a disciplinas específicas, oferecem uma perspectiva interdisciplinar que aborda questões cruciais relacionadas ao acesso, permanência e desempenho dos estudantes.

Dentre os temas explorados, destaca-se a importância das políticas de cotas raciais na produção de conhecimento na Educação Superior. As pesquisas revelam um questionamento crítico da colonialidade do saber[5], particularmente evidenciado em pesquisas que analisam a influência dessas políticas em cursos específicos, como Psicologia. Esse questionamento não se limita apenas ao acesso, mas se estende à necessidade de uma decolonização[6] do currículo acadêmico para o combate do racismo institucionalizado.

A relação entre as políticas de inclusão e o desempenho dos estudantes é examinada, especialmente no contexto de avaliações nacionais, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As pesquisas destacam que, embora as ações afirmativas sejam cruciais para promover a justiça social, elas não são garantia automática de superação das desigualdades educacionais preexistentes.

---

[5] A "colonialidade do saber" é um conceito que se refere à persistência de estruturas e padrões de conhecimento que foram estabelecidos durante o período colonial e que continuam a influenciar a produção e a circulação do saber mesmo após o fim formal do colonialismo. Esse conceito é parte de um conjunto mais amplo de ideias associadas à "colonialidade", que inclui também a colonialidade do poder e a colonialidade do ser. Essa colonialidade se manifesta em várias áreas, como na educação, na ciência, e nas práticas culturais, onde os saberes não ocidentais são frequentemente invisibilizados ou considerados inferiores. A crítica à colonialidade do saber busca desnaturalizar essa hierarquia, valorizando a diversidade epistêmica e promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento (Quijano, 2005).

[6] Nesta pesquisa escolhemos utilizar a expressão “decolonização” e não “descolonização”. O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez; Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade (Santos, 2018, p. 03). Decolonização do currículo é um processo educacional que visa revisar e reformular os conteúdos, métodos e perspectivas presentes nos currículos escolares, especialmente em contextos em que há uma herança colonial marcante. Isso implica em questionar e reavaliar como o conhecimento é selecionado e organizado nas instituições de ensino, de modo a incluir diferentes perspectivas culturais, étnicas, raciais, de gênero e outras, que historicamente foram marginalizadas ou ignoradas pelo currículo tradicional, muitas vezes centrado em uma visão eurocêntrica e colonialista (Gomes, 2012).

Há um reconhecimento da importância de uma análise crítica contextualizada sobre as condições de aprendizagem e suporte oferecidas aos estudantes cotistas.

No âmbito da inclusão de mulheres negras, as pesquisas exploram as experiências dessas mulheres na construção de carreiras acadêmicas e profissionais, revelando desafios enfrentados e estratégias adotadas. As políticas de cotas também são investigadas em relação ao seu impacto nas trajetórias profissionais, com destaque para compreender como a inclusão na educação superior pode representar a efetivação do direito à educação.

A análise desses trabalhos destaca a necessidade de uma abordagem abrangente na educação superior, que considere não apenas o acesso, mas também a permanência, o suporte acadêmico e a descolonização do conhecimento. Em conjunto, essas pesquisas contribuem para uma compreensão mais ampla das complexidades e desafios enfrentados por estudantes de diferentes origens socioeconômicas e raciais, no qual ressaltam a importância contínua de políticas educacionais inclusivas e justas.

Durante a busca por referências para a pesquisa, não foram encontradas nas bases da CAPES e da BDTD as dissertações de Caroliny de Souza do Nascimento Cardoso (2022) e Catarina Messias Alves (2024). A ausência desses trabalhos pode estar relacionada a descrições e indexações distintas, o que dificulta sua localização por meio dos filtros de pesquisa disponíveis. No entanto, essas pesquisas são fundamentais para a compreensão da implementação das cotas para negros na Educação Superior paranaense e das condições de permanência das estudantes negras, contribuindo significativamente para a investigação em desenvolvimento.

A dissertação de Caroliny de Souza do Nascimento Cardoso (2022), intitulada "O processo de implantação de cotas para pessoas negras nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e as condições para a permanência na instituição", apresenta uma análise sobre a implementação das cotas raciais na UEM e as condições que possibilitam a permanência dos estudantes cotistas na universidade. A pesquisa aborda as políticas institucionais, os desafios enfrentados por esses estudantes e os mecanismos de apoio disponibilizados pela instituição, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a efetividade dessas ações afirmativas na redução das desigualdades raciais no ensino superior.

A dissertação de Catarina Messias Alves (2024), intitulada "Da constituição da identidade negra às cotas raciais nas instituições de Educação Superior do estado do

Paraná: na luta é que a gente se encontra", aborda a formação da identidade negra no contexto acadêmico e a luta pela implementação das cotas para negros nas instituições da Educação Superior do Paraná. A pesquisa destaca a mobilização dos movimentos sociais e estudantis na conquista dessas políticas e analisa o fortalecimento da identidade negra no ambiente universitário. A dissertação ressalta a relevância da coletividade e da resistência para a garantia do acesso e da permanência de estudantes negros, evidenciando as cotas como um instrumento de justiça social.

As dissertações analisadas constituem contribuições significativas para a pesquisa das políticas de ações afirmativas, sendo fundamentais para aprofundar a compreensão das dinâmicas de acesso, permanência e identidade racial nas universidades estaduais do Paraná.

1.3 BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA

Conforme já mencionado, a pesquisa tem como base metodológica o materialismo histórico-dialético que é uma abordagem teórica e metodológica utilizada para analisar e compreender os fenômenos sociais, políticos e econômicos imbuídos no contexto histórico. Essa abordagem é baseada nos postulados históricos, filosóficos e econômicos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e de outros teóricos marxistas. Portanto, a partir da epistemologia marxista, embora Marx não tenha se dedicado especificamente à análise das políticas educacionais para mulheres negras, defendemos que é possível estabelecer conexões entre seu método e o processo de implementação e formulação dessas políticas, considerando a perspectiva da interseccionalidade. E no decorrer da pesquisa será desenvolvido essa perspectiva de análise.

Para tanto, a análise das relações de produção tendo o materialismo histórico-dialético como fio condutor, destaca a importância dessas relações de produção na estruturação da sociedade. No caso das mulheres negras, é fundamental compreender as relações sociais e econômicas que as colocam em uma posição subalterna e inferior. Isso inclui a exploração de seu trabalho, em grande parte os voltados aos cuidados e ao doméstico e às desigualdades salariais e de ausência de acesso ao direito educacional.

Ao estabelecer conexões entre a epistemologia do Materialismo histórico-dialético e as políticas educacionais para mulheres negras, é fundamental considerar as desigualdades estruturais, as lutas por igualdade e emancipação, bem como a interseccionalidade, que amplia a análise marxista, reconhecendo o contexto de luta de classes específicas das mulheres negras.

Na visão de Netto (2011), o método marxista envolve uma análise materialista da realidade social, que enfatiza a relação entre as condições materiais de existência e as estruturas sociais, no qual as relações de produção e a luta de classes desempenham um papel fundamental na formação da história. Para compreender esses processos, Netto (2011) e Cury (1986) enfatizam a importância da articulação entre certas categorias teórico-metodológicas essenciais: totalidade, contradição, mediação, hegemonia e reprodução.

Ao desenvolver as análises sobre políticas educacionais visando a questões de ingresso e permanência da mulher negra na graduação, considera-se compreender o fenômeno investigado articulando com a totalidade histórica, contradição e hegemonia, pois as políticas educacionais para mulheres negras não podem ser entendidas e consideradas isoladamente. Elas são parte de um contexto mais amplo que inclui relações sociais, econômicas e históricas que as produzem. Portanto, entende-se como essas políticas se encaixam e são produzidas na totalidade histórica, por meio das múltiplas determinações históricas configuradas na sociedade capitalista.

Nesse contexto, a contradição desempenha um papel central, tal como conceituado pelo pensamento marxista. Podem surgir conflitos entre os objetivos declarados das políticas e suas consequências reais, especialmente no que diz respeito às disparidades persistentes que afetam as mulheres negras no contexto educacional. Aqui, a educação emerge como um campo de batalha, onde as lutas por poder, representação e igualdade são travadas. A estrutura do conhecimento influencia a percepção e o tratamento das mulheres negras na sociedade. No entanto, não se pode ignorar a reprodução das estruturas sociais existentes, que permeiam o contexto educacional. As políticas educacionais podem inadvertidamente contribuir para a perpetuação dessas desigualdades, a menos que sejam cuidadosamente planejadas para interromper esses padrões estabelecidos.

Imbuído nesse contexto, a categoria de hegemonia assume relevância, delineia a dominação ideológica exercida por uma classe sobre outras. É fundamental

examinar como as ideias, valores e narrativas dominantes influenciam a formulação e implementação das políticas educacionais para mulheres negras. A mediação da educação se torna essencial nesse processo, atuando como um espaço onde as lutas por poder, representação e igualdade são mediadas, influenciando a percepção das mulheres negras na sociedade.

Outra categoria de análise a considerar é a interseccionalidade e a sua especificidade das experiências das mulheres negras na educação. Isso significa levar em conta as interações entre raça, gênero e outras dimensões da identidade para uma análise mais completa e abrangente. Assim seria possível pesquisar um objeto e ser fiel a ele, como diz Netto (2011, p. 21):

> A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

O método não é um conjunto de regras a ser aplicado, mas sim é a estrutura e a dinâmica do objeto diante do pesquisador, no qual comanda os procedimentos a serem aplicados para tal pesquisa e, assim, extrai de seu objeto suas múltiplas determinações.

Ao compreender o processo de expropriação das mulheres negras pelo acesso à educação, por meio das categorias elencadas, compreende-se para além do racismo estrutural, o que nos indica a entender que a opressão enfrentada por esse grupo está também enraizada nas relações de classe, gênero e raça, produzidas também nas relações sociais de produção. Essas mulheres enfrentam múltiplas formas de discriminação e desigualdade, que as tornam mais vulneráveis e dificultam seu acesso e permanência na Educação Superior.

Compreende-se que no materialismo histórico-dialético, a luta das mulheres negras pela educação pode ser entendida como parte de um processo de transformação social mais amplo. No entanto, a luta pela educação das mulheres negras não pode ser isolada do concreto-real, das condições econômicas e sociais em que vivem. Essas mulheres enfrentam obstáculos como a falta de recursos financeiros, a falta de acesso às escolas de qualidade, a discriminação racial e de gênero dentro do sistema educacional, além de outras formas de opressão. Como nos elucida Gonzalez (2020, p. 60):

> A maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social e econômica a que a mulher está submetida, assim como da situação das mulheres das camadas mais pobres etc., não atentam para o fato da opressão racial. As categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam o problema da discriminação racial e, consequentemente, o do confinamento a que a comunidade negra está reduzida. A nosso ver, as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural[7] também são internalizadas por um setor que, também discriminado, não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os mecanismos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial.

Por conseguinte, a luta das mulheres negras pela educação é parte de um processo mais amplo de transformação social. Para alcançar avanços significativos, é necessário adotar a compreensão e análise de abordagem interseccional e integrada, que leve em conta as múltiplas formas de opressão e trabalhe pela compreensão da superação das desigualdades estruturais.

O feminismo negro e a luta de classes de Marx são duas perspectivas teóricas e políticas distintas, mas que, na investigação, considera-se a sua intersecção e complementariedade em certos aspectos. Ambas têm como objetivo central a busca pela emancipação e justiça social, mas abordam diferentes formas de opressão e desigualdade.

O feminismo negro surge como uma vertente do movimento feminista que se concentra nas experiências e nas lutas das mulheres negras, que enfrentam opressões e discriminações específicas que não são totalmente abordadas pelo movimento feminista[8]. Ele busca analisar as interseções entre gênero, raça e classe social, reconhecendo que as mulheres negras vivenciam opressões simultâneas e complexas, segundo Hooks[9] (2018, p. 69):

---

[7] Para Gonzalez (2020), o racismo cultural é um fenômeno em que não apenas a discriminação efetiva ocorre, mas também uma série de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem. No Brasil, isso se reflete na aceitação de papéis sociais desvalorizados para mulheres, especialmente as negras, levando à falta de perspectivas e à exploração econômica e cultural. Os movimentos feministas brasileiros, liderados principalmente por mulheres brancas de classe média, muitas vezes negligenciam a questão da discriminação racial. As vozes das mulheres negras, ao denunciarem a superexploração e a discriminação racial, são frequentemente desqualificadas como "emocionais" ou vistas como formas de revanchismo, evidenciando os efeitos do racismo cultural.

[8] O histórico dos Movimentos Feministas revelou um desinteresse em tratar questões de raça, especialmente evidenciado pela reação racista das sufragistas brancas após a concessão do direito de voto aos homens negros nos Estados Unidos, logo após a Guerra Civil. Mesmo quando não deliberadamente racistas, as feministas brancas tendiam a universalizar suas experiências, limitando a luta feminista às necessidades das mulheres brancas de classe média e alta, ignorando assim as experiências de opressão das mulheres negras (Davis, 2016).

[9] Bell Hooks, cujo nome verdadeiro é Gloria Jean Watkins, foi uma renomada escritora, professora, feminista e ativista social americana. Nascida em 25 de setembro de 1952, em Hopkinsville, Kentucky,

> Inserir classe na pauta feminista abriu um espaço em que interseções entre classe e raça ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica. Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro do movimento, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégio de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça, classe e gênero.

Por sua vez, a luta de classes[10] (Marx, 2010) é uma categoria analítica que enfatiza as relações de poder e exploração entre as classes sociais, especificamente entre a burguesia (classe dominante) e o proletariado (classe trabalhadora). Marx e Engels (2013) argumentam que o capitalismo é um sistema econômico que gera desigualdades e exploração, e que a luta de classes é a força motriz da mudança social rumo a uma sociedade igualitária.

Para tanto, evidencia-se nessa pesquisa a relação entre o feminismo negro e a luta de classes em algumas dimensões. Primeiro, tanto o feminismo negro quanto a luta de classes questionam e criticam as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade. Ambos os movimentos buscam a transformação social e a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Além disso, o feminismo negro traz uma perspectiva interseccional, reconhecendo que as opressões de gênero, raça e classe estão interligadas e se entrelaçam na vida das mulheres negras. Essa abordagem contribui para uma compreensão mais ampla das desigualdades sociais e amplia o escopo da luta de classes, incluindo as experiências específicas das mulheres negras na análise e na busca por mudança.

A luta de classes de Marx (2010), por sua vez, oferece uma estrutura analítica para entender as dinâmicas de poder e exploração no sistema capitalista. Ela auxilia a compreender como as opressões de gênero e raça se relacionam com as desigualdades econômicas, destacando as formas específicas de exploração enfrentadas pelo proletariado feminino e negro.

No entanto, é importante reconhecer que a categoria luta de classes marxista, nem sempre incluiu plenamente a compreensão quanto às perspectivas das mulheres

---

ela se destacou por suas contribuições ao feminismo, à crítica cultural e à teoria social, especialmente em relação à interseccionalidade de raça, classe e gênero.

[10] A categoria Luta de classes, pautada em Marx e Engels (2013), será abordada de forma mais ampla na terceira seção desta pesquisa.

e das pessoas racializadas em sua análise e agenda política. Muitas vezes, as questões de gênero e raça foram subsumidas pela ênfase principal na luta de classes entre burguesia e proletariado. Nas análises de Borges (2016, p. 51):

> Tal exclusão milenar nos leva a considerar prioritariamente as variáveis "gênero" e "raça", banidas da nascente sociologia do século XIX, visto que a formação das sociedades modernas concebeu os sujeitos tão somente como derivados das classes sociais.

O feminismo negro é um movimento vital que visa a corrigir a lacuna existente no feminismo liberal, garantindo que as vozes e experiências das mulheres negras sejam ouvidas e valorizadas. Diante desse movimento, contribui para uma luta mais eficaz contra a opressão sistêmica e para a promoção de uma sociedade inclusiva para todas as mulheres. Ainda segundo Borges (2016, p. 52):

> O chamado feminismo marxista põe em cena as desigualdades de classe, fomentadas pelo desenvolvimento do capitalismo via Revolução Industrial. Tem como pano de fundo as expressivas lutas proletárias, com a burguesia desempenhando um papel fundamental na manutenção das hierarquias e das desigualdades. A economia e o mundo do trabalho constituíam as causas da subordinação feminina.

Embora se considere os pontos de convergência entre o feminismo negro e a luta de classes de Marx, cabe reconhecer suas distinções e a necessidade de uma abordagem interseccional que analise as interconexões entre gênero, raça e classe para um exame completo e uma luta efetiva pela justiça social.

A problematização faz refletir sobre a construção das políticas educacionais e como elas servem ao sistema capitalista como controle e manipulação de luta de classes (Marx; Engels, 2013), no qual a relação étnico-racial patriarcal também é atingida com base no poder de uns sobre os outros. No entanto, essa trajetória persistente pode mudar, a partir de políticas educacionais que atendessem a perspectiva da permanência da mulher negra na formação inicial e continuada. As análises de Marx (2010) e Marx e Engels (2013) são profundas ao abordar a natureza do capitalismo, as relações de classe, a alienação, a luta de classes e as contradições inerentes ao sistema capitalista, oferecem uma estrutura conceitual sólida para examinar os fenômenos sociais que serão discutidos ao longo da pesquisa.

A pesquisa busca por meio das categorias elencadas do método de Marx, como a totalidade, hegemonia e contradição, analisar as complexas dinâmicas sociais, econômicas e políticas que permeiam a sociedade contemporânea. Nesse sentido,

pretende-se compreender como essas categorias marxistas se entrelaçam e interagem para explicar os processos de transformação e reprodução das estruturas sociais, bem como as contradições e lutas de classe que moldam nossa realidade.

Sobre a categoria interseccionalidade, cabe destacar que se refere a uma teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio da interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe. Ela propõe uma análise que considera as múltiplas dimensões da opressão e da discriminação, reconhecendo que as pessoas podem ser afetadas por diferentes formas de opressão simultaneamente, e que essas formas de opressão estão interligadas e se reforçam mutuamente. A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política. Hirata (2014, p. 62) contribui para a explicitação da interseccionalidade e afirma que:

> A vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso desse termo, pela primeira vez, para designar interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989). Embora o uso do termo a ponto de se tornar *hit concept*, como denomina Elsa Dorlin (2012), e o franco sucesso alcançado por ele datam da segunda metade dos anos 2000 pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970 conhecido como *Black Feminism* (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo.

A categoria da interseccionalidade é usada para analisar as relações de poder que envolvem raça, sexo e classe, e para compreender como essas relações se interconectam e se reforçam mutuamente. Ela é usada para descrever a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, e para reconhecer que as pessoas podem ser afetadas por diferentes formas de opressão simultaneamente. A interseccionalidade é uma ferramenta analítica para entender as experiências de opressão e discriminação de grupos marginalizados, e para desenvolver estratégias políticas que levem em conta a complexidade dessas experiências. Para a autora Kyrillos (2020, p. 1):

> A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos

> discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem.

A interseccionalidade reconhece que as experiências de discriminação e opressão não são isoladas, mas interconectadas. Ao discutir cotas para negros, trata-se de uma forma específica de ação afirmativa destinada a corrigir desigualdades históricas enfrentadas por grupos raciais minoritários, como negros. No entanto, a interseccionalidade lembra que as pessoas não são definidas apenas por sua raça. Elas também podem ser afetadas por outras formas de opressão, como gênero, classe social, orientação sexual, habilidades físicas e mentais, entre outras. Quando se aplica a interseccionalidade ao contexto das cotas para negros, é importante reconhecer que pessoas pertencentes a grupos raciais minoritários podem enfrentar desafios adicionais devido a sua identidade de gênero, classe social, orientação sexual, entre outros fatores. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar discriminação de gênero e racial, e suas experiências serão moldadas pela interseção dessas duas formas de opressão.

Ao utilizar a interseccionalidade, as políticas de cotas para negros, por exemplo, podem ser elaboradas de maneira mais inclusiva e eficaz. Elas podem levar em consideração as múltiplas dimensões da identidade e opressão, de modo a garantir que as pessoas mais marginalizadas dentro de grupos raciais minoritários sejam adequadamente representadas e beneficiadas por tais políticas.

Além disso, a interseccionalidade nos lembra da importância de considerar as condições específicas que decorrem da intersecção de diferentes formas de opressão. Davis (2016) argumenta de forma contundente que as mulheres negras são triplamente exploradas em sociedades marcadas pela desigualdade estrutural. Elas enfrentam discriminação e opressão devido à sua condição de mulher, devido à sua raça e devido à sua classe social. Essas formas de opressão não podem ser compreendidas separadamente, pois estão intrinsecamente entrelaçadas, exacerbando a marginalização e a exploração das mulheres negras. Isso significa que as políticas de cotas para negros precisam ser flexíveis o suficiente para abordar as necessidades variadas das pessoas que pertencem a grupos raciais minoritários, levando em conta a complexidade de suas experiências.

No âmbito educacional, essa abordagem implica a necessidade de políticas de cotas para negros que reconheçam, e se adaptem à diversidade de experiências dentro dos grupos raciais minoritários. A flexibilidade dessas políticas é fundamental

para abordar as necessidades variadas dos indivíduos, levando em conta as nuances de suas realidades. Ao reconhecer a complexidade das experiências, as políticas educacionais podem se tornar mais eficazes, e sensíveis às diferentes trajetórias de vida, histórias pessoais e desafios enfrentados por aqueles que pertencem a grupos racialmente minoritários.

É importante desvelar a noção de política em sua plenitude, visto que esta molda a interpretação e pesquisa das políticas educacionais. A configuração da política educacional deriva de visões estatais, empreendimentos sociais e acordos a respeito da educação e do propósito da instituição escolar. É fundamental discernir entre a política educacional e as políticas educacionais (Stremel, 2016).

Para compreender as políticas educacionais, é necessário primeiramente conceituar o que é Política. De forma breve, a Política possui dois significados: um clássico e outro mais recente e restrito, associado às políticas públicas (Pereira, 2008). No sentido clássico, a Política é caracterizada por eleições, votos, partidos, parlamentos e governos. No sentido mais atual, está relacionada às ações do Estado em resposta às demandas e necessidades sociais da sociedade. Essa mudança ocorreu à medida que o Estado se tornou cada vez mais intervencionista, principalmente por meio da implementação de políticas públicas. Conforme mencionado por Pereira (2008), a política pública não deve ser confundida com a política estatal, que se refere exclusivamente às ações do governo. Sua existência depende da participação ativa e decisiva da sociedade, tornando o termo "público" muito mais abrangente do que o termo "estatal". O adjetivo "pública" após a palavra "política" não está ligado apenas ao Estado, mas sim a "res pública", ou seja, algo que pertence a todos e afeta a sociedade como um todo.

É fundamental ressaltar que as políticas públicas devem ser principalmente responsabilidade do Estado, com a sociedade atuando de forma complementar, não como a principal responsável por sua execução. De acordo com Pereira (2008), a política pública envolve a participação tanto do Estado, quanto da sociedade, conferindo-lhes representatividade, poder de decisão e a capacidade de exercer controle sobre sua própria reprodução, bem como sobre as ações e decisões do governo. Trata-se da intervenção do Estado, seja por meio de ações deliberadas ou pela omissão intencional de uma autoridade pública diante de problemas ou responsabilidades sob sua competência. Assim enfatiza Pereira (2008, p. 102):

> A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental.

Assim, a política pública é o resultado das escolhas do governo em relação às ações que deseja ou não realizar. É concebida como uma estratégia de ação baseada em uma racionalidade coletiva na qual tanto o Estado quanto a sociedade desempenham papéis ativos. A política pública, em sua configuração recente e restrita, abrange a política social e é resultado de decisões coletivas tomadas pelos diversos grupos da sociedade. Essas decisões coletivas se transformam em uma política comum a ser compartilhada. De acordo com Pereira (2008), a política pública inclui a política social. Höfling (2001) define as políticas públicas como a atuação do Estado, implementando um projeto de governo por meio de programas e ações direcionados a setores específicos da sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas são entendidas como o "Estado em ação".

É importante ressaltar que, na visão da autora, esses conceitos não se excluem, mas se complementam e se articulam entre si. A política pública engloba a política social e é resultado das decisões coletivas da sociedade, enquanto também representa a atuação do Estado na implementação de programas e ações para alcançar objetivos específicos (Höfling, 2001).

Moreira (2015), ao analisar os conceitos relacionados à compreensão da Política, afirma que a “Política” é “sinônimo de poder”. Não deve se pensar as políticas como emanadas apenas as ações do Estado, pois na visão da autora as políticas “devem ser entendidas como processo que envolve negociações na arena de luta de classes antagônicas, exigindo contestação e disputa entre grupos com interesses adversos” (Moreira, 2015, p. 201). Nesse sentido, a “Política deve ser entendida como processo mais do que produto” (Moreira, 2015, p. 28).

A política educacional refere-se ao campo em geral, enquanto as políticas educacionais são decisões e desdobramentos das políticas de educação. O campo da Política Educacional é caracterizado pela diversidade de concepções e abordagens, com diferentes termos sendo usados para se referir a ele. Vieira (2007, p. 55 *apud* Pedro; Puig, 1998, p. 55) nos diz:

> A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais.

Stremel e Mainardes (2016) conceituam que o campo das políticas educacionais engloba um domínio acadêmico que inclui uma esfera institucionalizada voltada para a formação de departamentos, disciplinas, abordagens de pesquisa e grupos relacionados à política educacional em universidades, centros de ensino ou institutos de formação. Segundo os autores, as políticas educacionais compreendem um conjunto de iniciativas, programas e medidas destinadas a orientar e direcionar o sistema educacional em uma região específica, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e garantir o acesso universal à educação.

As políticas públicas podem assumir diversas formas, como leis trabalhistas, políticas de assistência social, programas de educação, saúde, moradia, entre outras. No sistema capitalista, a política é vista como um reflexo das relações de poder e das contradições inerentes ao modo de produção. A classe dominante exerce uma influência significativa sobre o Estado e suas instituições, incluindo a formulação e implementação de políticas públicas. Essas políticas são projetadas para manter a ordem social existente, preservar o sistema de propriedade privada e proteger os interesses da classe dominante.

Busca-se entender que um dos aspectos importantes da análise materialismo histórico-dialético das políticas públicas é a compreensão de que elas podem funcionar como mecanismos de legitimação do sistema capitalista. Essas medidas muitas vezes não abordam as causas profundas das desigualdades, sejam elas econômicas, sociais ou educacionais e servem apenas para a manutenção hegemônica da estrutura de classes antagônicas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas são consideradas como resultado das lutas de classes, em que os grupos dominantes exercem influência sobre o Estado para garantir a reprodução de suas condições privilegiadas. Dessa forma, as políticas públicas são entendidas como uma forma de controle social e de manutenção do *status quo*, servindo aos interesses da burguesia em detrimento das classes trabalhadoras.

A opção pela abordagem qualitativa na busca das respostas para os questionamentos desta pesquisa reflete uma escolha estratégica em direção a uma compreensão mais profunda e contextualizada do tema em análise. De acordo com a perspectiva delineada por Luna (1997), a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma exploração minuciosa e interpretativa de dados não numéricos, priorizando métodos como observações, entrevistas e análise documental. Essa escolha metodológica implica em uma imersão mais intensa no terreno das categorias de análise, o que contribui para uma apreensão mais rica e abrangente do fenômeno em estudo.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, a complexidade na seleção das unidades de análise se intensifica, uma vez que se busca capturar a diversidade e a complexidade inerente aos dados não numéricos. A variedade de fontes de informação disponíveis para o pesquisador permite uma coleta mais aberta e flexível, permitindo a incorporação de múltiplas perspectivas e nuances relevantes para a compreensão do objeto de estudo (Luna, 1997).

No que se refere aos objetivos da pesquisa, a caracterização desta como explicativa indica a intenção de não apenas descrever fenômenos, mas também de compreender as relações causais subjacentes. Nesse sentido, a abordagem qualitativa se mostra particularmente adequada, pois permite uma análise aprofundada dos contextos, das motivações e das dinâmicas envolvidas nos fenômenos em questão.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa proposta está estruturada de forma a proporcionar uma abordagem abrangente e aprofundada sobre as políticas educacionais para mulheres negras na Educação Superior na busca pelo direito à educação, e de forma específica, examinará como essa política está ocorrendo na UEM. Busca-se organizar a pesquisa de forma a compreender marcos históricos do passado para a compreensão dos acontecimentos no presente que permeiam e definem o objeto de pesquisa e sua problemática.

Para tanto, a seção serve como ponto de partida, contextualizando a relevância da pesquisa sobre a trajetória da mulher negra na busca pelo direito à educação na Educação Superior. Na subseção “Delimitação da problemática de pesquisa”, delineia-se os contornos específicos do tema, destacando a necessidade de

compreender as barreiras enfrentadas por mulheres negras no acesso à educação. Na subseção "Revisão do estado do conhecimento", realiza-se uma análise crítica das pesquisas existentes, no qual identifica-se lacunas para contribuições. Essa revisão estabelece o contexto no qual nossa pesquisa se insere, fornecendo um panorama das discussões atuais sobre o tema. A subseção "Base teórica e metodológica" explicita as teorias e conceitos que guiarão a análise, proporciona uma estrutura sólida para a interpretação dos dados. A metodologia detalha os métodos de coleta e análise de dados que serão empregados, a fim de garantir rigor e confiabilidade à pesquisa. Finalmente, a subseção "Estrutura da pesquisa" oferece uma visão panorâmica dos capítulos subsequentes, com vistas a delinear a progressão lógica da dissertação.

A seção “Trajetória histórica da mulher negra e o direito à Educação Superior: interseccionalidade e estratégias de resistência” busca compreender o desenvolvimento histórico da exclusão educacional enfrentada pelas mulheres negras. Na subseção "Raízes Históricas da Exclusão", são examinados eventos e políticas que moldaram as primeiras experiências de exclusão. A interseccionalidade de classe social, gênero e raça é abordada em "Interseccionalidade: classe social, gênero e raça”, explorando como esses fatores complexos influenciam a jornada educacional. Ao analisar as "Estratégias de Resistência no Passado", destacam-se as maneiras pelas quais as mulheres negras resistiram à exclusão ao longo da história, enquanto "Desafios e Avanços Contemporâneos para a Efetivação do Direito à Educação Superior" contextualiza a situação atual dessas mulheres na busca pelo direito à educação.

“A mulher negra na sociedade e suas interfaces com a efetivação do direito à educação superior" é uma seção que se aprofunda nas análises dos discursos, ideologias dominantes e as complexidades das estruturas de poder acerca da eugenia. As subseções exploram as implicações práticas e emocionais na vida das mulheres negras. “Discursos e ideologias dominantes decorrentes da eugenia” investiga como as estruturas sociais e seus discursos opressores mantêm a exclusão das mulheres negras, enquanto "O direito à educação superior para mulheres negras: complexidades das estruturas de poder e o pacto da branquitude" aborda as barreiras estruturais e sociais que dificultam o processo acerca do acesso e permanência da mulher negra com foco nas hierarquias de poder e no racismo estrutural, representado pelo "pacto da branquitude", que perpetuam a exclusão e a marginalização dessas mulheres no ambiente acadêmico. A subseção

“Marginalização: mulheres negras pelo direito a educação oferece uma perspectiva crítica sobre as atitudes da classe dominante em relação à marginalização educacional.

“Políticas públicas educacionais, o acesso e permanência nas universidades estaduais do Paraná” aborda sobre as políticas públicas no acesso e permanência das mulheres negras, e como essas políticas estão sendo implementadas na Educação Superior. "Universidades públicas do Paraná" contextualiza as universidades estaduais do Paraná, e como ocorreu a implementação das políticas de ações afirmativas. A subseção “Políticas educacionais para a educação de mulheres negras na Universidade Estadual de Maringá**”,** aborda questões que afetam a entrada e a continuidade dos estudos, suas políticas acerca das relações étnico-raciais e destacam as ações para solucionar desafios educacionais.

Por fim nas considerações finais consolida-se os principais aspectos analisados ao longo da dissertação. Recapitulam os reconhecimentos significativos, ressaltando a importância de compreender a trajetória da mulher negra na busca pelo direito à educação na Educação Superior, em específico na UEM. A pesquisa traz reflexões sobre os desafios que permanecem para a transformação do cenário educacional em que se inserem as mulheres negras discentes e propõe possíveis direções para pesquisas futuras, encerrando a dissertação com considerações abrangentes sobre o tema.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERSECCIONALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Esta seção oferece imersão na trajetória da mulher negra em sua experiência pelo acesso à educação, revelando as intrincadas raízes históricas que influenciaram o ser mulher negra no Brasil. Organizada em diferentes subseções, a estrutura desta seção visa a uma análise abrangente e contextualizada. Começando pela exploração das raízes históricas da exclusão, investiga-se o contexto enfrentado por mulheres negras escravizadas. Ao longo deste percurso, explora-se o contexto de exclusão enfrentado pelas mulheres negras escravizadas e analisa as interseccionalidades de classe, gênero e raça que permeiam suas vidas. Para tanto, ancora-se nas obras de diversos autores, incluindo Vellozo (2019), Silva (2010), Figueiredo (2020), Araujo (2013), Gonzalez (2020), Davis (2016) e Siqueira (2019). Essa análise nos permite compreender os desafios enfrentados por essas mulheres, e investigar as estratégias de resistência por elas adotadas em meio a uma sociedade marcada por profundas injustiças e opressões.

Em seguida, a pesquisa aprofunda-se na complexidade da interseccionalidade entre classe, gênero e raça, assim destaca-se a importância de considerar esses elementos de forma integrada para compreender plenamente sua trajetória histórica. Nesta subseção, será realizado uma compreensão sobre a teia da interseccionalidade entre classe, gênero e raça, um ponto imprescindível para o entendimento das relações sociais vividas pelas mulheres negras. Partindo da premissa fundamental de que é necessário entender cada elemento individualmente para, então, compreender sua totalidade e interconexões, são explorados os modos como esses aspectos se entrelaçam e se manifestam na vida das mulheres negras. Como ressaltado por Saffioti (1999), a construção do feminino vai além da biologia, sendo moldada pela sociedade, um conceito fundamental que se destaca na máxima emblemática "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher" de Simone de Beauvoir em sua obra intitulada *Segundo Sexo* (1980).

No entanto, como aponta Hooks (2015), muitas análises feministas negligenciam a intersecção entre opressões de gênero, raça e classe, o que compromete a construção de uma teoria feminista abrangente. Esse enfoque

unidimensional no gênero, como único determinante do destino da mulher, é criticado por autoras como Collins (2019) e Oyěwùmí (2004), que enfatizam a importância de considerar as complexidades das relações sociais das mulheres negras. Ao explorar as obras de Carvalho (2011), Bilge (2009), Hooks (2015), Guimarães (2008), Viana (2009), Silva (2017), Davis (2016) e Silva (2023), delineiam-se as nuances dessa interseccionalidade e sua relevância para uma análise mais completa das lutas e relações sociais das mulheres negras em busca de igualdade e justiça.

Posteriormente, são exploradas as estratégias de resistência adotadas pelas mulheres negras, individualmente e coletivamente, ao longo da história, afim de evidenciar sua resiliência e determinação diante da adversidade. Nesta subseção, é abordada a história das estratégias de resistência adotadas pelas mulheres negras, com destaque aos esforços individuais e os coletivos que emergiram em meio à opressão que enfrentaram. Ao longo dos séculos, as vozes e narrativas dessas mulheres foram muitas vezes silenciadas e relegadas às margens da história, pelos detentores do poder. No entanto, mesmo sob a opressão, elas demonstraram uma resiliência extraordinária, desenvolvendo táticas notáveis de resistência.

Como salientado por Gonzalez (2020), Rocha (2019), Rodrigues (2022), Siqueira (2019), Gomes (2011), Davis (2016), Costa (2017) e Jeruse Romão (2021), essas mulheres desafiaram incansavelmente o sistema, lutando por sua liberdade e pelo respeito que lhes era negado. Ao explorar essas estratégias, observa-se um panorama mais abrangente das lutas e conquistas das mulheres negras ao longo da história, mediante os seus mecanismos de sobrevivência e resistência.

Por fim, são examinados os desafios e avanços contemporâneos enfrentados por mulheres negras brasileiras[11], em um contexto marcado pela interseccionalidade das lutas contra o racismo, o sexismo e a desigualdade econômica. Nesta subseção, são abordados os desafios e avanços contemporâneos enfrentados pelas mulheres negras brasileiras, dentro de um contexto marcado pela interseccionalidade das lutas contra o racismo, o sexismo e a desigualdade econômica.

Como ressaltado por Moraes; Silva (2017), Carneiro (2020), Hooks (2018), Davis (2016), Lima (2018), Gonçalves (2018), Gomes (2012) e Carneiro (2003), estas

[11] Selecionamos histórias de mulheres negras como Tia Ciata, Dandara, Tereza de Bengala e Antonieta de Barros para destacar suas trajetórias históricas de resistência ao decorrer do tempo. Elas simbolizam a busca constante pela liberdade, igualdade e justiça em um contexto de opressão de classe social, racial e de gênero, contribuindo diretamente para o desenvolvimento social e cultural do país.

mulheres encontram-se imersas em estratos sociais permeados pela injustiça econômica, o que acrescenta uma camada adicional de complexidade à sua luta. Enquanto enfrentam as barreiras impostas pelo preconceito racial e de gênero, também lidam com a exploração econômica e a falta de acesso a recursos básicos.

Essa organização permite uma análise abrangente e contextualizada das relações sociais e trajetória histórica das mulheres negras, que moldam suas vidas em sua classe, gênero e raça.

2.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO

A compreensão das raízes históricas da exclusão das mulheres negras na educação, sobretudo para compreender a efetivação do seu direito à Educação Superior, requer análise das estruturas sociais e históricas que moldaram suas relações sociais ao longo do tempo. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, as mulheres negras têm enfrentado uma série de obstáculos que limitam seu acesso à educação e restringem o desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto é necessário compreender esse processo, a fim de problematizar as condições impostas para essas mulheres no período pós-abolição.

É fundamental revisitar a história dos escravizados[12], reconhecendo sua capacidade de percepção e entendimento do contexto político que permeava seu espaço social. As relações sociais das mulheres escravizadas eram excepcionalmente diversas e, consequentemente, sua resistência assumia características particulares. Elas enfrentavam não apenas a opressão do sistema escravista, mas também a subjugação de gênero, o que influenciavam suas estratégias de resistência e sua busca por autonomia. Por meio dessas experiências individuais, pode-se vislumbrar as complexidades e nuances da luta pela liberdade e dignidade dentro da instituição da escravidão. Portanto, ao examinar a história da

[12] Aqui adota-se o conceito de “escravizado(a)”, pois “[...] também se relaciona com o de empobrecido e de marginalizado. Não podemos dizer que os indivíduos simplesmente nascem, crescem e morrem escravos, pobres e marginais sem que haja sistemas de espoliação, exploração, expropriação e marginalização operando política, econômica, cultural, simbólica e psicologicamente na sociedade. [...]. Tratar o pobre como categoria nativa é simplesmente remetê-lo ao estado de natureza. Diante disso se mantém a lógica perversa de manter o escravo, o pobre e o marginal em sua culpa pessoal e coletiva – imputa-lhe a impotência de mudar sua história social” (Fonseca, 2009, p. 14).

mulher negra escravizada, é fundamental reconhecer sua percepção e resistência dentro de um sistema que buscava negar sua humanidade.

No Brasil, a periodização[13] da escravidão marca por 388 anos, com recorte temporal iniciando em 1500 perdurando até 1888, deixando uma marca profunda na história e na vida de homens e mulheres negras. Essa jornada foi repleta de humilhações e desafios inimagináveis.

Aproximadamente 12 milhões de pessoas escravizadas foram trazidas para as Américas, e mais de 5 milhões delas chegaram ao Brasil. Esse grande contingente humano, especialmente impressionante para os padrões demográficos da época, dispersou-se por uma extensa parte do território habitado. Essa dispersão ocorreu tanto geograficamente, com os escravizados se espalhando por praticamente todo o território onde havia atividade econômica, quanto socialmente, já que até mesmo os estratos mais pobres da sociedade possuíam escravos (Vellozo; Almeida, 2019).

Assim, como enfatizam Vellozo e Almeida (2019), a escravidão no Brasil só entrou em declínio após a população brasileira de não escravizados deixarem de vincular seu estilo de vida a exploração de trabalho escravo, o que só ocorreu com mudanças de uma parte significativa dos antigos proprietários que abandonaram essa prática, perdendo o interesse na escravidão.

Durante o período da escravidão, a liberdade para os escravizados era uma condição extremamente desejada, mas muitas vezes difícil de alcançar. Uma das formas de obter a liberdade era por meio da alforria[14], que era concedida pelo senhor de escravos, mediante pagamento ou por outros meios, como serviços prestados ou méritos reconhecidos.

---

[13] Periodização é o método historiográfico que organiza a história em diferentes períodos ou fases históricas, com base em marcos temporais considerados relevantes. Essa técnica visa facilitar o estudo e a compreensão dos processos históricos ao segmentar o tempo em fases distintas. Contudo, as transições entre esses períodos não são abruptas, e características de uma era podem coexistir e influenciar as subsequentes.

[14] "Alforria", de Eduardo França Paiva, inicialmente relembra que o termo é de origem árabe e significa "libertar". Prática usual na península Arábica muito antes da presença do Islã (século VII). Em Portugal, depois de 1512, o termo "alforria de escravos" substituiu o de "resgate"; no entanto, na América Portuguesa, empregava-se "resgate de índios" e "índios forros", isto é, índio libertado e descido do sertão, voluntariamente. A primeira mão de obra da Colônia foi composta por indígenas forros, resgatados, escravizados e mamelucos. No século XVI, os negros africanos são introduzidos na história da escravidão e da alforria. No século XVII, ocorreu a "africanização" do mundo do trabalho no Brasil e, com ela, o aumento das alforrias. As mulheres africanas e crioulas se destacavam entre os forros, modificando o perfil social urbano, que se torna mais mestiço e feminino. Alforrias são sempre negociadas entre escravos e senhores, ocorrem de várias formas, compradas, gratuitas, ligadas em testamento, prometidas sob condições, como recompensa e coartadas (Brito, 2018, p. 222).

As mulheres negras, nesse ínterim, quando havia a possibilidade da compra de alforria, faziam-na. Essas mulheres negras conseguiam acumular dinheiro ao longo de muitos anos, talvez por meio de pequenos negócios, como a venda de quitutes, curandeirismo, ou outros meios. Essas mulheres podiam usar esse dinheiro para comprar sua própria liberdade quando tinham economias suficientes. Segundo Vellozo e Almeida (2019, p. 2147), o “processo de alforria de escravos também acontecia através da compra da liberdade pelo próprio escravo, que juntando algum pecúlio durante muitos anos poderia adquirir a própria liberdade”.

Essa prática não era comum a todas as pessoas escravizadas, pois nem todos tinham como economizar ou gerar receita suficiente para comprar sua liberdade. No entanto, para aqueles que conseguiam, era uma maneira significativa de alcançar a autonomia e escapar do sistema brutal da escravidão.

Além disso, ao acumularem riqueza e ameaçarem a ordem social e econômica estabelecida, ganhavam uma certa notoriedade e até mesmo influência entre as autoridades coloniais. Isso destaca não apenas a resiliência e determinação dessas mulheres, mas também a maneira como desafiavam as estruturas de poder vigentes por meio de suas atividades econômicas e busca pela liberdade.

A obra de Figueiredo (2020) retrata a história de três mulheres pretas, Ana, Luzia e Sebastiana. Ana, uma mulher preta e escravizada que passava o dia com seu tabuleiro na cabeça, vendendo quitutes para todos que naquela cidade passavam. Ela era moradora da Vila do Serro Frio, Minas Gerais, e vendia tudo aquilo que precisava para um dia conseguir comprar sua carta de alforria, porém vendia secos e molhados perto das zonas de mineração, onde era proibido pelas autoridades locais. Segundo a autora (2020, p. 25), as “[...] negras de tabuleiros ganharam fama entre as autoridades do governo colonial por ameaçar a ordem social e econômica.” Assim, Ana foi presa por esse comércio, mas logo foi solta por seu proprietário, que a descontou pelos produtos apreendidos e por seus dias parados na prisão.

Figura 1. Escrava de ganho vendedora (1864-1865)

Fonte: Christiano Júnior, Museu Histórico Nacional.

Assim como Ana, havia outras mulheres pretas e escravizadas em busca da sua alforria, vendendo tudo o que podiam para conseguir o valor necessário para sua carta tão sonhada da liberdade. Figueiredo (2020, p. 36) nos diz:

> Libertas ou escravas, mulatas, pretas (para designar as que nasceram na África) ou crioulas (aquelas nascidas do lado de cá), elas vendiam pastéis, bolos, doces, mel, leite, pão, frutas, fumo e bebidas, especialmente aguardente da terra. Circulavam pelas arraias com seus quitutes, e suas quitandas sem deixar de se espalhar pelas movimentadas estradas e roças mais próximas. Mas o local preferido eram os rios ou grotas, onde se minerava e onde o ouro rolava suavemente pelas suas mãos.

Luzia, outra mulher preta que teve sua história narrada por Figueiredo (2020), fez de sua casa a casa de todos, e servia como curandeira, tratava as feridas da carne, e as feridas espirituais, atendia a negros e negras aflitos. Segundo a autora, Luzia que era advinda de Angola, morava em Vila do Sabará, também em Minas Gerais, onde os vizinhos buscavam todo tipo de ajuda, ela que por sua vez perseverava na manifestação cultural de seu país, com muitos elementos naturais, ervas, serpentes, atabaques, músicas que a faziam tremer o corpo todo, porém com elementos do sincretismo religioso católico, que logo chamaram a atenção da inquisição mineira, passou por momentos torturantes, acusada de crime contra a fé católica. Segundo Figueiredo (2020, p. 45):

> A expressão religiosa exercida por algumas mulheres africanas ou descendentes, marcada pelo sincretismo, arrefecia o conflito sob o cotidiano da escravidão, porém também estreitava a solidariedade e empurrava cativos e forros para o rompimento. Se, cerimônias comandadas por mulheres que acabaram perseguidas pela inquisição serviam para curar e aplacar as dúvidas diárias, por outro lado, as festas, batuques e folguedos em que atuavam as negras causavam riscos à ordem pública e econômica.

Os negros, especialmente aqueles que praticavam religiões de origem africana, eram frequentemente vistos com desconfiança e suspeita pelas autoridades, especialmente pela Igreja Católica e pela Inquisição. Isso se devia ao fato de que suas práticas religiosas eram diferentes das convicções católicas predominantes na época, como afirma Figueiredo (2020).

As autoridades da época, incluindo membros da Inquisição, associavam as práticas religiosas dos negros, como rituais, danças e cultos, a atividades demoníacas, feitiçaria e magia. Eles viam essas práticas como uma ameaça às crenças católicas e à ordem social estabelecida. E ainda diziam que o próprio diabo revelaria onde estavam o ouro para os negros, “no julgamento das autoridades portuguesas [...] tem introduzido o diabo que só eles descobrem o ouro” (Figueiredo, 2020, p. 41).

Como resultado, muitas vezes os negros eram perseguidos e punidos por praticarem suas religiões tradicionais. As autoridades proibiram suas festas e rituais religiosos, considerando-os uma forma de adoração ao diabo e uma tentativa de buscar poderes sobrenaturais para prejudicar os outros ou obter vantagens pessoais.

Por último, destaca-se a história de Sebastiana, retratada por Figueiredo (2020), uma mulher preta escravizada que obteve sua carta de alforria após longos anos de trabalho para seus senhores, na localidade de Água Limpa, Minas Gerais. Sebastiana conseguiu construir uma casa simples, mas precisava de algum valor para sobreviver após a alforria. Com isso, teve a ideia de alugar sua modesta casa para que negros e negras pudessem desfrutar de momentos íntimos a dois.

Casamentos oficiais eram uma baixa procura entre os mineiros, afinal, era custoso e burocrático, e a maioria das poucas mulheres que existiam ali eram negras, o que não interessava aos homens da região. Além de que os senhores colocavam suas escravas a serviço da prostituição, que rendiam um valor extra.

Os “cuidadores dos bons costumes”, não se agradavam com aquela situação. Existiam muitas denúncias, para casas como a da Sebastiana, porém tanto quanto o

ouro, a prostituição era muito valorosa e trazia um bom dinheiro. A autora (2020, p. 48) afirma:

> A prostituição foi a base de sobrevivência de muitas famílias pobres. Mesmo com a presença masculina, em situações de dificuldades, a prática foi admitida por pais, padrastos e maridos. Em contextos em que a pobreza extrema o tecido familiar, não foi incomum que esposas, filhas, enteadas, irmãs e cunhadas garantissem com a prostituição o sustento da casa.

Figueiredo (2020) também relata que as mulheres pretas que podiam vender seus secos e molhados, como ilustrado na história de Ana, enfrentavam uma situação penosa. Embora elas tivessem liberdade para circular e vender os produtos, seus senhores e senhoras cobravam um valor que frequentemente excedia o montante obtido com a venda. Quando isso ocorria, elas não tinham outra alternativa senão vender o próprio corpo para quitar a dívida com os senhores.

Com esses relatos é possível compreender que a escravidão criou um ambiente extremamente cruel, com consequências físicas e psicológicas devastadoras para as mulheres negras. Após abandonarem a condição do cativeiro, as mulheres que foram escravas enfrentavam desafios significativos ao buscar melhorias em suas vidas. Ao se reunirem em residências compartilhadas, as ex-escravizadas encontraram maneiras de colaborar e desenvolver estratégias para alcançar uma posição social mais digna. Elas trabalhavam arduamente para acumular recursos, formando um fundo comum sob a liderança das sinhás[15], que frequentemente utilizavam esses recursos para libertar outras mulheres escravizadas. Apesar desses esforços, o espectro da violência cotidiana persistia, infiltrando-se nos locais de trabalho onde as cativas estavam presentes, representando uma ameaça constante à sua segurança e bem-estar (Figueiredo, 2020).

Pode-se observar com esses exemplos de histórias descritas por Figueiredo (2020) que a luta das mulheres negras durante a escravidão se desenvolveu na busca

[15] No contexto da história brasileira, a palavra *Sinhá* possui significados multifacetados que refletem as relações sociais e hierárquicas da época. Nei Lopes (2015) destaca que, para os escravizados, *Sinhá* era o termo utilizado para se referir às suas senhoras, evidenciando uma dinâmica de poder intrínseca à sociedade escravocrata. Domingues; Silva (2021) ampliam essa definição ao caracterizarem *Sinhá* como não apenas uma figura senhorial, mas também como proprietária de casas e também escravizados, revelando as nuances da dominação e da propriedade na estrutura social da época. Podemos destacar também, a autora Matoso (2020), que ao analisar o conto de Guimarães Rosa Sinhá Secada (1967), aprofunda o significado da palavra, atribuindo-lhe uma conotação de superioridade social, remetendo à ideia de *Sinhá* como uma figura de destaque e poder dentro da sociedade escravocrata.

pela liberdade e autonomia, em meio a um ambiente extremamente hostil. Personagens como Ana, Luzia e Sebastiana representam diferentes estratégias de resistência e sobrevivência adotadas por essas mulheres.

Ana, e outras como ela, vendia produtos diversos para juntar dinheiro para comprar sua liberdade, enfrentando dificuldades como a exploração financeira por parte de seus senhores. Luzia, por sua vez, atuava como curandeira e guardiã das tradições africanas, fornecendo apoio físico e espiritual à sua comunidade, embora tenha enfrentado perseguição da Inquisição. Por outro lado, Sebastiana, após obter sua alforria, encontrou na prostituição uma forma de sustento, embora isso também fosse alvo de críticas e repressão.

Essas narrativas destacam a vida e morte dessas mulheres escravizadas e libertas, mostram a complexidade das experiências das mulheres negras durante a escravidão, e como elas enfrentavam múltiplas formas de opressão, resistindo de maneiras variadas.

Entretanto, mesmo com o fim oficial da escravidão, sancionado pela Lei Áurea ou Lei Imperial nº 3.353 em 1888, o racismo[16] exercido sobre essas pessoas recém libertas, em destaque às mulheres negras, persistiu como uma estrutura arraigada na sociedade. A chamada "abolição" não trouxe uma verdadeira ruptura com essa realidade, deixando os negros ainda suscetíveis a injustiças e desigualdades.

Para as pessoas não mais escravizadas, a libertação não significou uma vida digna e protegida. Ao contrário, muitos se viram desamparados, sem abrigo, comida ou qualquer forma de suporte para reconstruir suas vidas. A liberdade que lhes foi concedida era apenas formal, sem as condições necessárias para uma existência plena e autônoma.

Homens e mulheres negras foram brutalmente aprisionados pela desumanidade da escravidão. Diante dessa realidade cruel, muitos se viram obrigados a buscar refúgio em quilombos, comunidades autônomas que desafiavam a instituição opressora da escravidão. Esses quilombos tornaram-se espaços de

[16] Nessa pesquisa, o termo *racismo* será trabalhado em uma perspectiva daquele que sofre violência, exclusão, e preconceito por sua raça. Ao utilizar o critério da raça para políticas de ações afirmativas como as cotas para a população negra, o Estado reconhece legalmente a raça como um definidor das relações sociais no Brasil e abre espaço para o reconhecimento que “não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como elemento central dessas análises” (Apple, 1998, p. 42)

resistência contra o sistema escravocrata, que se baseava na exploração da mão de obra negra para impulsionar o desenvolvimento capitalista no Brasil.

Cabe ressaltar que a dinâmica da escravidão variava significativamente quando se considera as relações de gênero. Enquanto a violência física era comum em ambos os casos, no que diz respeito às mulheres escravizadas, havia uma sobreposição adicional da dominação masculina, manifestada por meio de violência simbólica[17]. Essa forma de dominação ocorria por meio da comunicação, do reconhecimento e do sentimento, além da coerção física (Araujo, 2013).

Segundo Gonzalez (2020), quanto à situação das mulheres negras como escravizadas, embora houvesse predominância masculina na população escrava, as mulheres não escapavam das duras condições do sistema. Elas eram encontradas em ambas as categorias de escravos mencionadas pela autora, como trabalhadoras do eito e como mucamas. Nessas posições, sua principal função era fornecer apoio moral para seus familiares escravizados.

Como escravas do eito[18] (Gonzalez, 2020), as mulheres desempenhavam um papel fundamental na estimulação de fugas ou revoltas, enfrentando condições de trabalho extremamente árduas e frequentemente se sacrificando para evitar que seus filhos compartilhassem de seu destino. A expectativa de vida de um escravo produtivo raramente ultrapassa os dez anos, após os quais eram frequentemente libertados para enfrentar uma vida de miséria devido à invalidez precoce adquirida.

A autora ainda relata que enquanto mucamas[19], as mulheres negras tinham a responsabilidade de manter o funcionamento adequado das casas grandes, realizando uma série de tarefas domésticas, além de enfrentar o assédio sexual dos

[17] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados' (Bourdieu, 1989, p.11).

[18] Escravos do eito é uma expressão que se refere à exploração dos trabalhadores rurais nos campos, especialmente durante períodos de agricultura intensiva e economia baseada na produção agrícola. Segundo Clóvis Moura (1983, p. 130) umas das categorias de escravizados seria: "a) - ESCRAVOS DE EITO: 1) - Na agropecuária; 2) - Em atividades extrativas (congonha, borracha, algodão, etc.); 3) - Agricultores nos engenhos de açúcar; 4) Agricultores nas fazendas de café e algodão; 5) - Na pecuária".

[19] Etimologicamente, este termo se originou a partir do idioma quimbundo *makamba*. As mucamas eram mulheres negras escravizadas forçadas a realizar o trabalho doméstico (Nogueira, 2017). O autor Clóvis Moura (1983, p. 130) categoriza as Mucamas como escravas domésticas: ".C) - ESCRAVOS DOMÉSTICOS NAS CIDADES: 1) - Carregadores de liteiras; 2) - Caçadores; 3) - Mucamas; 4) - Amas de leite; 5) - Cozinheiras".

senhores brancos. Após suas árduas tarefas na casa grande, elas também cuidavam de seus próprios filhos e prestavam assistência aos companheiros escravizados que retornavam exaustos das plantações e engenhos. Segundo o historiador Clóvis Moura (1983, p. 131):

> É evidente que uma mucama, um escravo doméstico, morando na casa-grande e sofrendo o impacto ideológico do pensamento dominante (escravocrata) e já previamente selecionado a partir da sua compra, não tinha o mesmo potencial revolucionário de um escravo-do eito nos canaviais do Nordeste, na mineração em Minas Gerais [...].

Gonzalez (2020) enfatiza que foi por meio do papel de mucamas que as mulheres negras deram origem ao conceito da "mãe preta", um estereótipo histórico e cultural enraizado no Brasil, moldado durante o período escravista. As "mães pretas" eram mulheres negras, escravizadas, que atuavam como amas de leite e cuidadoras das crianças brancas nas casas de seus senhores. Segundo Gonzalez (2020), essas mulheres não apenas alimentavam e cuidavam das crianças, mas também transmitiam histórias, tradições culturais e valores fundamentais, tornando-se fundamentais no processo de educação e socialização das gerações mais jovens da classe dominante.

Figura 2. Mãe Preta

Fonte: Pereira (2019).

Conforme destacado por Araújo (2013), a condição dessas mulheres, que foram anteriormente escravizadas, e sua situação pós-abolição no Brasil, é caracterizada por uma trajetória contínua de opressão, desigualdades e desafios. Ao longo do período de escravidão, essas mulheres não apenas suportaram a exploração e a violência física, mas também enfrentaram a opressão decorrente da dominação masculina.

Após a abolição da escravatura, a realidade para muitas mulheres negras "libertas" foi marcada por condições de vida precárias e extrema pobreza. Elas encontravam-se marginalizadas dos processos de integração social e enfrentavam obstáculos significativos na busca por emprego, educação e moradia digna. Frequentemente, essas mulheres eram forçadas a aceitar trabalhos em condições análogas à escravidão, como o serviço doméstico, onde careciam de direitos trabalhistas e recebiam salários muito baixos (Araújo, 2013). Sobre essa questão Pereira (2011, p. 2) indica que:

> No final do século do século XIX o trabalho doméstico, passa a figurar como um meio de sobrevivência, com o fim da escravidão o mundo do trabalho passa a ter outras configurações do ponto de vista jurídico, os que eram escravos agora estão libertos, a incorporação dessa mão-de-obra liberta ao mundo do trabalho, se deu majoritariamente pelo trabalho doméstico. Nos grandes centros urbanos, o trabalho doméstico ocupou um lugar de centralidade nas relações de trabalho estabelecidas entre ex-senhores e ex-escravas. O sujeito feminino negro passa a realizar as tarefas do lar a partir de outros arranjos sociais, que são em muitos casos estabelecidos por contrato de locação de serviços, temos ainda aquelas, ex-escravas que não tinham para onde ir e continuaram com seus ex-senhores exercendo, a mesma função do cuidado da casa e da família patriarcal.

Dessa forma, a transição da escravidão para o trabalho doméstico análogo à escravidão ilustra a continuidade da exploração das mulheres negras. Mesmo com a abolição formal da escravidão, a classe dominante (ex-senhores) conseguiu manter a estrutura de exploração por meio de novas formas de subjugação, como o trabalho doméstico precarizado[20]. Esse contexto reflete a teoria marxista de que a classe

[20] O crescente número de reportagens e notícias sobre a exploração de mulheres negras no trabalho doméstico tem trazido à tona a gravidade da situação de escravidão contemporânea que ainda persiste. Essas notícias revelam uma realidade alarmante, destacando as condições deploráveis e os abusos sofridos por essas trabalhadoras. Reportagens como "*Chamada de 'Vó Preta', doméstica foi mantida em condições análogas à escravidão por 3 gerações em MG"*, publicado por *O Globo* em 2023, revelam a persistência de práticas análogas à escravidão e os desafios contínuos enfrentados por essas trabalhadoras. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/11/20/chamada-de-

dominante utiliza o poder econômico e social para perpetuar a opressão e garantir a exploração da força de trabalho, ajustando as condições jurídicas e sociais conforme necessário para manter o controle sobre os meios de produção e, consequentemente, sobre as classes oprimidas (Marx, 2013).

Assim, a marginalização e a precarização das mulheres negras no mercado de trabalho após a abolição podem ser vistas como uma expressão da luta de classes, onde a classe trabalhadora, representada nesse caso pelas mulheres negras, continua a ser explorada e subjugada, mantendo a estrutura de desigualdade e dominação característica do capitalismo.

No sistema capitalista delineado por Marx (2013), a estrutura social é moldada pela luta de classes entre a burguesia e o proletariado. A burguesia detém os meios de produção, enquanto o proletariado possui apenas sua força de trabalho para oferecer em troca de salário. Essa dinâmica de exploração e busca por lucro cria um cenário de desigualdade social e econômica, onde os interesses das duas classes são antagônicos.

Nesse contexto, é importante destacar como a luta de classes se entrelaça com as relações sociais das mulheres negras. Enquanto a opressão de classe afeta o proletariado como um todo, as mulheres negras e pobres são particularmente vulneráveis dentro dessa estrutura. Elas enfrentam uma dupla opressão, tanto por serem parte da classe trabalhadora quanto por serem mulheres e, ainda mais especificamente, mulheres negras.

A exploração econômica e a opressão de gênero se entrelaçam de maneira intrínseca na vida das mulheres negras. Historicamente, essas mulheres foram relegadas a trabalhos precários e mal remunerados, no qual enfrentam condições desumanas em setores como o serviço doméstico, a agricultura e a indústria. Conforme destacado por Davis (2016, p. 17):

> Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras.

vo-preta-domestica-foi-mantida-em-condicoes-analogas-a-escravidao-por-3-geracoes-em-mg-patroes-terao-que-pagar-r-2-milhoes-em-indenizacao.ghtml. Acesso em: 15 jun 2024.

A estrutura racista da sociedade agrava essa realidade, mantendo as mulheres negras à margem em todas as esferas da vida. Elas são o epicentro da luta de classes, confrontando não só a exploração capitalista, mas também a opressão sistemática com base em classe, gênero e raça. Portanto, qualquer análise da sociedade capitalista deve considerar as relações sociais das mulheres negras e sua busca por igualdade e dignidade dentro desse sistema.

O propósito capitalista de aumentar a exploração do trabalhador e também dividir a classe trabalhadora é um dos importantes indicadores da razão do preconceito de raça e opressão continuarem mesmo após a lei áurea ter sido assinada no Brasil. O racismo é instrumentalizado pela burguesia para justificar o processo de exploração da força de trabalho e as desigualdades nos mais diversos setores da vida social, política e econômica (Siqueira, 2019). De acordo com Gonzalez (2020, p. 32), “Enquanto isso, os aparelhos ideológicos do Estado, na medida em que servem à manutenção das relações de produção existentes, desenvolvem com eficácia a veiculação e o reforço das práticas de discriminação”.

Para compreender como o racismo se entrelaça com a luta de classes, é essencial analisar criticamente as dinâmicas sociais e econômicas que permeiam as sociedades capitalistas. A luta entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras é um motor fundamental da história, para examinar as disparidades de poder, riqueza e controle que caracterizam o sistema capitalista.

Marx e Engels (2010, p. 74), ao relacionar as classes ao processo de divisão social do trabalho, compreendem que as classes se formam em contraposição aos interesses de outras classes, corroboram essa visão ao afirmarem que:

> [...] toda a História tem sido a história da luta de classes dominadas e as dominantes nos vários estágios da evolução social, que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem que, ao mesmo tempo, liberte-se para toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classes [...].

Na compreensão de Marx (2013), mesmo que existem diferenças de posição social entre as pessoas em uma sociedade, essas diferenças não podem ser escondidas quando elas interagem no contexto do trabalho. As relações entre as pessoas durante o trabalho refletem diretamente suas relações sociais pessoais, em vez de serem obscurecidas por uma falsa relação entre objetos ou produtos do

trabalho. Isso implica que as relações sociais e hierárquicas são evidentes e influenciam diretamente as interações entre as pessoas no contexto do trabalho. Para Marx (2013, p. 152), “o fato é que as relações sociais das pessoas em seus trabalhos aparecem como suas próprias relações pessoais e não se encontram travestidas em relações sociais entre coisas, entre produtos de trabalho”.

Siqueira (2019) complementa com essa análise quando afirma que a interseção entre a luta de classes e o racismo é fundamental para compreender as dinâmicas complexas que moldam as sociedades contemporâneas. Enquanto a luta de classes se concentra nas relações de poder e na distribuição desigual de recursos entre diferentes estratos sociais, o racismo opera como um sistema de opressão que marginaliza e discrimina grupos com base em características raciais percebidas. Esta interseção revela-se essencial para entender como as hierarquias sociais são mantidas e reproduzidas, muitas vezes exacerbando desigualdades já presentes. Na visão de Siqueira (2019, p. 119), nos estudos pautados no marxismo:

> [...] o fim das formas de opressão se vincula a capacidade da classe trabalhadora, em aliança com o conjunto dos oprimidos, organizar-se em torno da estratégia de superação do capitalismo e construção do socialismo. A literatura marxista afirma que a opressão de negros e negras surgiu com as necessidades de desenvolvimento do capitalismo como um novo modo de exploração e opressão e, para tanto, se fundamenta numa análise rigorosa da história da sociedade atual.

Devulsky (2023) discute a interseccionalidade entre racismo e luta de classes, a autora sugere que entender o racismo como um processo independente da condição de classe pode ser limitado. Em vez disso, para compreender completamente o racismo sistêmico no Brasil, é necessário considerar suas conexões com a luta contra o capitalismo.

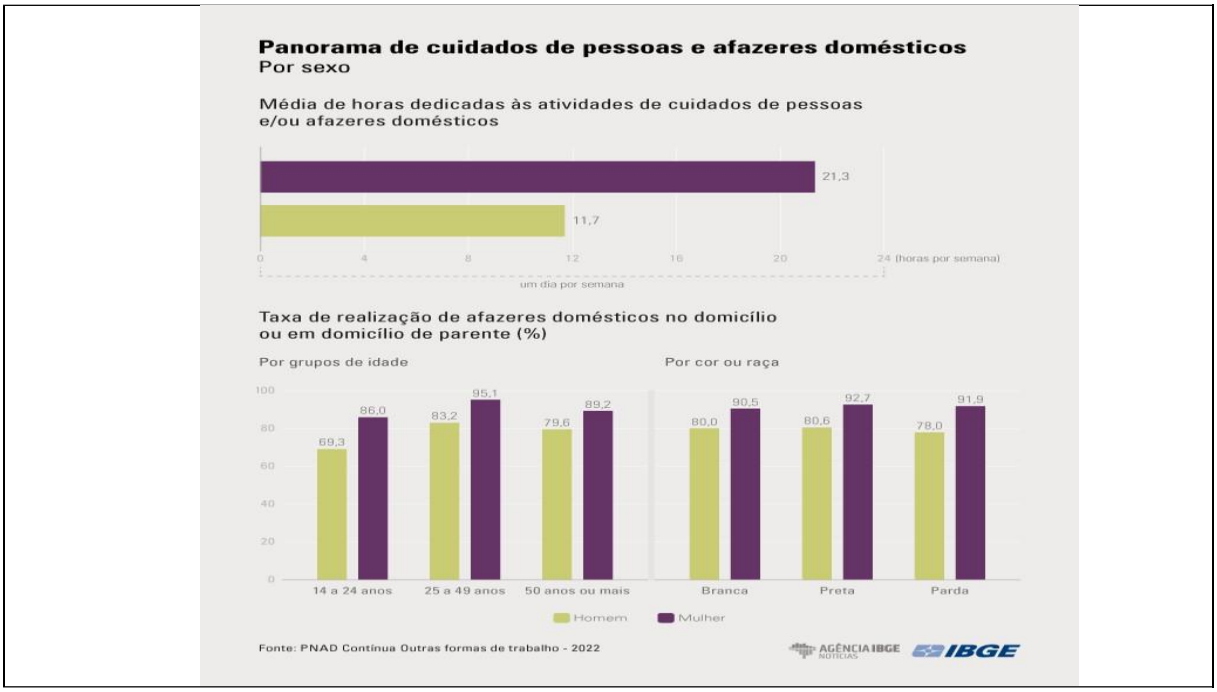
Pode-se compreender que a construção de estratégias eficazes para eliminar o racismo sistêmico no Brasil requer uma compreensão mais ampla entre essas relações. Ao reconhecer as interações entre os sistemas de opressão, os movimentos podem fortalecer suas abordagens colaborativas, cria-se assim uma base mais sólida para a transformação social. Dessa forma compreende que o racismo está diretamente relacionado com a luta de classes é fundamental para o entendimento das relações sociais e hierárquicas a que a população negra é submetida. Para Devulsky (2023, p. 20):

> A falsa oposição entre a luta antirracista e a luta anticapitalista promove o enfraquecimento teórico em sua epistemológica e política, bloqueando a convergência de seus potenciais de mobilização que não precisam estar veiculados à homogeneização da classe trabalhadora.

Dessa forma, pode-se apreender a partir do materialismo histórico-dialético que as relações de produção do sistema capitalista são engendradas pela divisão social entre a burguesia e o proletariado. As estruturas sociais brasileiras refletem essa divisão, no qual as mulheres negras frequentemente ocupam posições no proletariado, com trabalhos precários, mal remunerados e considerados em posições inferiores quando se trata de padrões culturais, morais e estéticos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, 148,1 milhões de indivíduos com 14 anos ou mais estavam envolvidos em atividades domésticas, seja em seu próprio domicílio ou no de um parente, representando 85,4%. Entre as mulheres, a proporção de envolvimento em trabalhos domésticos foi de 91,3%, enquanto entre os homens foi de 79,2% no mesmo período.

É observado que as taxas de realização de afazeres domésticos entre as mulheres brancas (90,5%), pretas (92,7%) ou pardas (91,9%) são consistentemente superiores às dos homens pertencentes aos mesmos grupos étnico-raciais (80,0%, 80,6% e 78,0%, respectivamente). Notavelmente, as mulheres negras são as que mais realizam trabalhos domésticos.

Gráfico 1. Panorama de cuidados de pessoas e afazeres domésticos



Fonte: IBGE 2024

Frente à essas duas classes sociais, é possível entender que a busca pela igualdade de direitos das mulheres trabalhadoras não deve ser considerada isoladamente, mas sim integrada à luta mais abrangente da classe trabalhadora contra a exploração capitalista. A partir da compreensão ancorada no Materialismo Histórico-dialético, as análises devem unir as diversas formas de resistência à opressão, incluindo o movimento feminista, à luta de classes em busca de uma mudança radical na sociedade em direção ao socialismo (Siqueira, 2019). Nessa perspectiva de análise, a compreensão da exploração se estende e, nesse contexto, a trabalhadora mulher negra está sujeita não apenas à exploração econômica, mas também à subjugação resultante de uma interseção de opressões. A discriminação de classe, gênero e raça intensifica ainda mais sua posição de subserviência dentro da estrutura capitalista.

No que diz respeito às relações de produção, as mulheres negras são frequentemente relegadas a trabalhos precários, muitas vezes no setor informal da economia. Essa realidade reflete não apenas a divisão entre a burguesia e o proletariado, como delineado por Marx (2010), mas também as disparidades estruturais profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Elas enfrentam dificuldades de acesso ao mercado de trabalho formal, devido a discriminação racial e de gênero, além de uma série de barreiras socioeconômicas.

Gonzalez (2020) compreende que com o crescimento das classes médias no Brasil, sobretudo a partir da década de 1950, houve uma deterioração de suas perspectivas no mercado de trabalho. Excluídas do processo de desenvolvimento econômico, muitas pessoas negras foram relegadas à condição de uma massa marginalizada, enfrentando pobreza, fome crônica e ausência de políticas sociais efetivas.

A educação também pode desempenhar um papel fundamental na reprodução e perpetuação das desigualdades sociais. A exclusão educacional que as mulheres negras enfrentam contribui para a reprodução de padrões de pobreza e marginalização, limitando sua ascensão social e econômica. Dessa forma, a exclusão educacional dessas mulheres perpetua ciclos de desigualdade e injustiça social em toda a sociedade brasileira. Silva e Araujo (2005, p. 65) nos apontam que:

> A cruel escravidão a que foram submetidos os negros arrancados de suas regiões de origem no continente africano, como também muitos de seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal.

A ausência do acesso e do direito à educação restringiu suas possibilidades de emprego e melhores condições sociais aos negros. A discriminação racial e de gênero gerou um sistema educacional segregado, com escolas de qualidade inferior para a população negra, forjando a continuidade das desigualdades sociais. Segundo Gonzalez e Hasenbalg (2022, p. 97):

> Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas. 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 mais baixo nível de opressão.

É possível perceber que a exclusão dos escravizados das escolas públicas não foi apenas uma questão de acesso físico, mas também refletiu a estrutura social. Observa-se a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro excluiu a instrução primária os escravizados, retirando assim o direito de frequentar as escolas públicas. O artigo em questão estabelece que:

> Da instrucção [sic] primária. capítulo I. Das escolas de instrucção [sic] primária [...] Artigo 3º: São prohibidos [sic] de frequentar as Escolas Publicas [sic]: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos [...] (Brasil, 1837).

Assim, como afirma Vaz (2023), em outros estados brasileiros houve legislações como a do estado do Rio de Janeiro, a autora indica que em 1936, a resolução nº 27 do estado do Rio Grande do Norte proibia alunos não livres nas salas de aula, bem como no estado do Rio grande do Sul, em 1937, sob a Lei nº 12/1937 criou um colégio específico para receber alunos órfãos e filhos de pais indigentes, a não ser que fossem escravizados, ficando assim “proibidos” de frequentarem a escola.

A exclusão dos escravizados das instituições educacionais públicas não foi apenas uma questão de segregação física, mas também uma manifestação da negação de sua humanidade e cidadania. Ao serem privados do acesso à educação formal, os escravizados eram perpetuamente mantidos à margem da sociedade, incapazes de exercer plenamente seus direitos e contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do país.

Para mais, segundo Gondra e Schueler (2008), a disponibilidade limitada de educação para escravizados, muitas vezes limitada à instrução básica em fazendas ou escolas primárias sob a custódia dos senhores, servia mais aos interesses econômicos dos proprietários do que ao bem-estar e desenvolvimento dos próprios escravos.

A Constituição de 1824, ao não mencionar explicitamente a escravidão, pode ser interpretada como uma tentativa de legitimar o sistema escravocrata, ao mesmo tempo em que limitava os direitos concedidos aos escravizados. Essa omissão estratégica na legislação reflete o profundo comprometimento do Estado com a manutenção do *status quo* e a preservação dos interesses das elites dominantes.

Um ponto importante é que, segundo a legislação citada, os escravizados eram considerados não-cidadãos e, portanto, estavam excluídos das políticas oficiais de instrução. Isso significa que os escravizados não eram reconhecidos como beneficiários deste direito à educação. Conforme Vaz (2023, p. 31) a primeira constituição brasileira de 1824:

> [...] era silente quanto ao regime escravocrata. Tratava-se de um habitual artifício das constituições liberais da época, no sentido de manter uma suposta coerência entre os princípios revolucionários da igualdade, liberdade e fraternidade, de um lado, e o regime escravocrata, de outro. 1º Nesse sentido, em todo o texto da Constituição Imperial - que preconizava a igualdade formal ("a lei é igual para todos'), no seu artigo 179, XIII -, não havia qualquer menção às palavras escravo ou escravidão. Não é preciso explicar que todos aqui não abrangia as/os escravizadas/os, já que sequer eram consideradas/os seres humanos, ao menos no que diz respeito ao *status* de sujeitos de direitos.

Como mencionado por Gondra e Schueler (2008), apesar da opressão e das restrições impostas pelo sistema escravista, uma minoria de escravizados foi autorizada a buscar a educação. Isso muitas vezes acontecia nas fazendas em que trabalhavam, onde alguns senhores permitiam que seus escravizados aprendessem a ler e escrever. De acordo com as pesquisas de Vasconcelos (2005), no século XIX, a educação doméstica emergiu como uma alternativa de instrução para os escravos, refletindo uma prática amplamente difundida na época. Para tanto, havia professores locais, e também a presença de "preceptoras" estrangeiras, conforme destacado por Vasconcelos (2007). Também o historiador Villalta (1997, p. 356) em suas pesquisas nos confirma que tal educação ocorria em casas-grandes para crianças escravizadas:

> [...] os filhos dos senhores de engenhos nordestinos, até meados do século XIX, costumavam fazer seus estudos na casa-grande, onde quase sempre havia uma sala de aula, com capelãos ou mestres particulares. Aos sinhozinhos, em alguns casos, juntavam-se os filhos de escravos e outros moleques, todos aprendendo juntos a ler, a escrever, a contar e a rezar. Nas Minas Gerais, no século XVIII, foram inúmeras as pessoas que galgaram níveis superiores de instrução após aprenderem as primeiras letras nas "escolas familiares".

Essa educação era frequentemente limitada e controlada pelos senhores de escravos, que podiam determinar o que os escravizados poderiam ou não aprender e em que medida poderiam se beneficiar dessa instrução. Além disso, a educação dos escravizados estava muitas vezes vinculada aos interesses dos senhores, que poderiam ver a instrução como uma forma de aumentar a produtividade do trabalho ou de ter escravizados mais úteis em certas tarefas, conforme retrata Silva (2018, p. 12):

> Em Diário de uma viagem ao Brasil, a inglesa Maria Grahan (1785-1842) menciona a atenção dispensada à educação das escravas domésticas, que, "pela maior parte, nasceram na fazenda e foram educadas na casa da senhora" (Graham, 1959, p. 315).[...] O grande mal está nisto: ainda que os senhores não tratem mal seus escravos, têm o poder de fazê-lo e o escravo está sujeito ao pior dos males contingentes, isto é, o capricho dos semi educados, ou de um senhor mal-educado.

Além da educação proporcionada nas fazendas, também houve casos em que escravizados foram matriculados em escolas primárias, muitas vezes às custas de seus senhores. Essas escolas podiam ser públicas ou privadas e, embora oferecessem educação formal, também estavam sujeitas a muitas das mesmas restrições e discriminações enfrentadas pelos escravizados em outros aspectos de suas vidas.

Alguns escravizados tiveram a possibilidade de aprender a ler, escrever e estudar, seja nas fazendas onde trabalhavam ou em escolas primárias, embora essa educação muitas vezes estivesse sujeita ao controle e aos interesses dos seus senhores. Esses casos destacam a complexidade e as contradições do sistema escravista, no qual a busca pelo conhecimento poderia coexistir com a opressão e a exploração. Morais (2016, p. 104) explica:

> Em 1827, foi promulgada a primeira e única lei geral sobre educação primária no período imperial brasileiro, conhecida como Lei de 15 de Outubro, a qual estabelecia que fossem inauguradas escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugares mais povoados, privilegiando a população masculina. Em Minas Gerais, no ano de 1835, os escravos são legalmente proibidos de

> frequentar as escolas públicas. Essa medida pode ser considerada fruto do temor das elites ao acesso à instrução por parte da população cativa, uma vez que o aprendizado das tecnologias de leitura/ escrita por parte dos escravos poderia gerar uma perda de controle das “massas perigosas”. Isso não quer dizer que os eles não frequentassem as aulas públicas, uma vez que a fiscalização provincial era significativamente ineficaz.

Assim como os escravizados enfrentavam barreiras para se escolarizar devido à opressão e controle dos senhores de escravos, as mulheres escravizadas enfrentavam desafios adicionais devido às normas de gênero e às expectativas sociais da época. Além das restrições impostas pelo sistema escravista, as mulheres escravizadas eram frequentemente submetidas a uma carga de trabalho doméstico pesada e à exploração sexual, o que limitava ainda mais o acesso à educação. Muitas vezes, suas atividades eram direcionadas para atender às demandas dos seus senhores, deixando pouco ou nenhum espaço para a busca da instrução. Portanto, as mulheres escravizadas enfrentavam não apenas as dificuldades gerais dos escravizados escolarizar-se, mas também enfrentavam obstáculos adicionais devido às suas condições de gênero e às práticas específicas de exploração que enfrentavam.

Ao concluir essa subseção, a compreensão das raízes históricas da exclusão das mulheres negras direciona a uma reflexão sobre a difícil e dolorosa realidade enfrentada pelas mulheres escravizadas no acesso à educação. Torna-se evidente a profundidade das injustiças e opressões que permearam esse longo processo histórico. Enquanto os escravizados, em geral, enfrentavam barreiras consideráveis para alcançar a instrução devido à tirania e controle dos senhores de escravos, as mulheres escravizadas eram confrontadas com desafios adicionais em razão das normas de gênero e das imposições sociais da época.

Além de lidar com as restrições impostas pelo sistema escravista, essas mulheres enfrentavam uma carga de trabalho doméstico exaustiva e eram frequentemente vítimas de exploração sexual, o que limitava drasticamente o acesso e o direito à educação, como também as subjugavam a uma existência de constante submissão e violência. É importante reconhecer que, mesmo diante dessas adversidades avassaladoras, muitas dessas mulheres escravizadas demonstraram resistência extraordinária, encontrando formas de suprirem suas necessidades e de buscar conhecimento e educação, muitas vezes arriscando suas próprias vidas no processo.

No entanto, é fundamental reconhecer o trágico legado de injustiça e desigualdade que persistem até os dias atuais, pois as consequências do racismo estrutural e da opressão de gênero continuam a moldar as desigualdades educacionais e sociais enfrentadas por muitas mulheres marginalizadas. Ao refletir sobre o passado das mulheres escravizadas e suas lutas por educação, deve-se reconhecer e confrontar as injustiças históricas, e trabalhar ativamente para construir um futuro mais igualitário, onde todas as pessoas tenham acesso e o direito à educação para alcançar seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

2.2. INTERSECCIONALIDADE: CLASSE SOCIAL, GÊNERO E RAÇA

Ao abordar a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça, é essencial entender cada um desses elementos individualmente para, então, compreender como eles se entrelaçam e se manifestam na trajetória histórica das mulheres negras, nosso objeto de pesquisa.

Ao entender cada um desses elementos separadamente, é possível explorar como as interseções entre classe social, gênero e raça impactam a trajetória de vida das pessoas. Isso ajuda a reconhecer as complexas maneiras pelas quais identidades interligadas influenciam a forma como as pessoas são vistas, tratadas e estruturam suas vidas dentro de sistemas sociais e institucionais. Essa compreensão mais profunda capacita a abordagem das questões de desigualdade e injustiça que surgem da interação entre classe social, gênero e raça, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e interligada na luta por igualdade e justiça social.

Ao retomar o conceito de classe social, observa-se que este está diretamente relacionado à forma como a sociedade se organiza em torno da produção material. Aguiar (2007) afirma que as classes sociais são um fenômeno objetivo, resultante das diferentes posições que os indivíduos ocupam dentro do sistema produtivo. No capitalismo, a divisão básica ocorre entre duas grandes classes como já mencionadas na pesquisa: a burguesia, que detém os meios de produção, e o proletariado, que, desprovido desses meios, vende sua força de trabalho (Marx; Engels, 2013).

A estrutura das classes, conforme Marx (2013), não se baseia apenas em uma diferenciação econômica, mas também em uma relação de poder e dominação. A burguesia, ao controlar os meios de produção, exerce poder sobre o proletariado, explorando seu trabalho para maximizar o lucro. Essa relação cria um conflito de

interesses entre as duas classes, já que o aumento dos lucros da burguesia tende a ocorrer à custa da exploração do trabalho dos proletários. Marx e Engels (2013, p. 40) afirmam que:

> A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado.

As posições ocupadas pelos indivíduos na estrutura social geram interesses e orientações comuns entre os membros de uma mesma classe social, como afirma Aguiar (2007). As experiências compartilhadas, resultantes das condições materiais e econômicas, conduzem à formação de uma consciência de classe, o que possibilita a ação coletiva. Dessa forma, Aguiar (2007) indica que o conceito de classe só faz sentido dentro de uma teoria geral sobre o funcionamento do capitalismo, que explica como as relações de produção, como o trabalho e a posse dos meios de produção, estruturam a sociedade e criam divisões de classe, gerando desigualdade econômica, diferentes interesses e formas de agir entre as classes

Segundo a socióloga Safiotti (1999), o conceito de gênero refere-se às características sociais, culturais e comportamentais associadas a homens e mulheres, que vão além das diferenças biológicas. Ela destaca que as identidades de gênero são construídas socialmente e podem variar de acordo com as normas, valores e expectativas de uma determinada sociedade. O conceito de gênero também aborda questões de poder, desigualdade e discriminação com base no gênero, buscando promover a igualdade e a diversidade de identidades de gênero. De acordo com Safiotti (1999, p. 160), “[...] é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim, construído pela sociedade”.

Quando o gênero é conceituado de forma independente, reconhece-se que as normas, papéis e expectativas associados a ser homem, mulher ou outra identidade de gênero são construções sociais complexas. Isso abrange não apenas características biológicas, mas também as normas culturais, comportamentais e de desempenho atribuídas a cada gênero em uma determinada sociedade. Conceber o gênero de forma independente permite reconhecer sua fluidez e diversidade, além de

questionar as hierarquias e estereótipos de gênero que perpetuam desigualdades. Para esta pesquisa, o gênero em questão é o feminino, referindo-se tanto ao sexo biológico feminino quanto à construção social e ao aspecto físico feminino.

> A mais famosa frase de O Segundo Sexo é, inegavelmente, "*On ne naît pas femme, on le devient"* (Ninguém nasce mulher, torna-se mulher). Exegetas críticas(os) deste livro tendem a encontrar em O Ser e o Nada a explicação filosófica para seu significado. Não é meu caso. Creio que aí reside a manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade (Saffioti, 1999, p.160).

As pesquisadoras[21] do tema feminismo[22] desempenham um papel central na análise de questões de gênero e na geração de conhecimento sobre mulheres e hierarquias de gênero. Como resultado de seus esforços, o conceito de gênero tornou-se uma das principais ferramentas analíticas na academia para descrever o mundo e na esfera política para propor soluções (Oyěwùmí, 2004).

Amorim (2011) relata que inicialmente, o movimento feminista buscava garantir direitos iguais aos homens, como o direito ao trabalho, jornadas de trabalho mais curtas e liberdade sexual. Com o tempo, o movimento feminista evoluiu para questionar não apenas a igualdade de direitos, mas também as construções sociais e culturais de gênero que perpetuavam desigualdades e discriminações. Enfatiza o autor (2011, p. 7) que:

> Toda discussão sobre as conquistas e as lutas femininas, sobretudo na segunda metade do século XX, está associada à construção do conceito de gênero. Pensar a questão da mulher significa, portanto, ir além da divisão dos papéis entre os sexos. Antes, é preciso perceber as relações em que se estabelecem e que os determina. [...]Gênero serve, dessa forma, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente definido. É mutável, pois está em constante processo de ressignificação devido às interações concretas entre indivíduos do sexo feminino e masculino.

[21] Podemos exemplificar algumas representantes das vozes proeminentes no movimento feminista, cada uma trazendo contribuições únicas. Simone de Beauvoir. Bell Hooks, Ângela Davis, Judith Butler, Linda Nochlin. Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez. Juntas, essas autoras inspiram a luta pela igualdade de gênero.

[22] Na obra de Hooks (2018), "O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras", a autora afirma que o feminismo é uma tomada de consciência das mulheres enquanto coletivo humano, que lutam contra a opressão, dominação e exploração de que são colocadas por parte do coletivo de homens, do patriarcado. Ver mais em: PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora. Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003.

Pode-se perceber uma interconexão entre a adoção do termo "gênero" e os desafios enfrentados pelos estudiosos na compreensão das relações de poder entre os sexos. Segundo Carvalho (2011), a origem do termo "gênero" remonta às décadas de 1970, quando foi inicialmente derivado da palavra "*gender*", em inglês. Esse termo foi adotado principalmente por feministas como parte de um esforço para questionar e desafiar as desigualdades percebidas entre homens e mulheres. O termo foi introduzido para enfatizar que as diferenças entre homens e mulheres são, em grande parte, construções sociais e culturais, em vez de simplesmente biológicas. Como destacado por Scott (1995, p. 72):

> Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.

No entanto, a persistência das relações de dominação de gênero apresenta um desafio significativo, muitas vezes percebido como imutável e até mesmo natural, o que dificulta uma compreensão mais abrangente e histórica dessas dinâmicas. A reflexão sobre o uso do termo "gênero" e os debates em torno das relações de poder entre os sexos destacam a complexidade e a necessidade de considerar os aspectos biológicos dos construtos sociais na análise das questões de gênero (Carvalho, 2011).

O gênero, em sua essência, é visto como uma construção sociocultural, o que significa que é moldado pelas normas, valores e expectativas da sociedade em que se vive. Portanto, não é algo inerente ou natural, mas sim, algo que é ensinado, aprendido e internalizado ao longo do tempo.

Dado esse entendimento de que o gênero é socialmente construído, torna-se evidente que a categoria "mulher" não é uma experiência universal. Em outras palavras, as experiências e as realidades das mulheres variam amplamente dependendo de fatores como cultura, classe social, etnia, orientação sexual e outras formas de identidade e opressão. Além disso, essa compreensão destaca que as opressões e desigualdades baseadas no gênero não existem isoladamente; elas

muitas vezes se entrelaçam com outras formas de opressão, como raça, classe e sexualidade. Carvalho (2011, p. 102) ao analisar o pensamento feminista nas décadas de 1970 e 1980, destaca que se:

> [...] utilizava, portanto, o gênero apenas como um conceito que se somava ao sexo e não como um substituto. Neste tipo de uso, gênero é associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto sexo descreve o corpo e a biologia, ambos referidos a indivíduos. Esse continua sendo o uso mais frequente do conceito, hoje difundido até mesmo no senso comum.

Durante os anos 1980, houve um importante avanço nas pesquisas sobre o tema feminismo e seu pensamento que levou a uma revisão crítica das concepções tradicionais sobre sexo e gênero. Antes desse período, a visão predominante considerava o sexo como uma categoria biológica objetiva, imutável e determinante das características e papéis sociais, enquanto o gênero era visto como uma construção social que se sobrepunha a essa base biológica.

No entanto, um número crescente de feministas começou a questionar essa distinção rígida entre sexo e gênero, argumentando que o sexo também é uma construção social, moldada pela história e pela cultura (Nicholson, 2000). Essas pesquisadoras afirmavam que as noções de masculinidade e feminilidade não eram inerentes aos corpos, mas sim construções sociais que variavam de acordo com o contexto cultural e histórico. Nas palavras do autor (2000, p. 2):

> Esse último uso[23] apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece. Mas se o próprio corpo é sempre vista através de uma Interpretação do social, então o "sexo" não pode ser independente do "gênero"; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero.

Essa perspectiva desafia a ideia de que existe uma base biológica fixa sobre a qual a cultura atua, sugerindo que as categorias de sexo são socialmente construídas. Ou seja, a compreensão e a interpretação dos corpos masculinos e femininos são

[23] Aqui, Nicholson (2000, p. 1) refere-se a dois tipos de "usos" para o termo *gênero*, para a autora o primeiro é: "o 'gênero' foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a 'sexo' para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que biologicamente foi dado [...] 'gênero' é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; 'gênero' e 'sexo' são portanto compreendidos como distintos". O segundo significado é: "'gênero' tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/ feminino, incluindo as construções que separam 'corpos femininos' de 'corpos masculinos'".

influenciadas pelas normas, valores e sistemas de significado de uma sociedade em um determinado momento histórico (Nicholson, 2000).

Dessa forma, a compreensão do corpo não se limita apenas aos aspectos biológicos, mas também é profundamente influenciada pelas estruturas sociais que delineiam as percepções e vivências das pessoas em relação a seus próprios corpos e aos corpos alheios. Souza *et al.* (2021, p. 282) enfatiza que:

> O reconhecimento de gênero como um constructo histórico e sociocultural implica assumir que o corpo também é produzido na e pela cultura. O corpo é a evidência da relação eficiência-resistência de gênero, por isso torna-se um desafio desnaturalizá-lo, rompendo com o olhar biologicista utilizado para explicar e classificar corpos que não se enquadram em um padrão heteronormativo[24]. Logo, assim como gênero, "o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais" que o tornam "[...] suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz".

Isto posto, é relevante reconhecer a importância de abordar o tema do gênero com um foco específico nas mulheres negras, dada a interseccionalidade de suas identidades e as experiências únicas que enfrentam. Ângela Davis (2016), Patricia Collins (2019) e Bell Hooks (2015) são pesquisadoras proeminentes do feminismo negro cujo trabalho como intelectuais negras tem sido fundamental para trazer à tona as questões de gênero e raça. As análises críticas desafiantes das estruturas de poder dominantes destacam as interconexões entre racismo, sexismo e outras formas de opressão. Ao centrar as vozes e perspectivas das mulheres negras nessas análises, é reconhecida a necessidade de uma abordagem inclusiva e interseccional para enfrentar as desigualdades sistêmicas.

---

[24] "Trata-se de uma palavra composta pelos vocábulos hetero e norma. O termo hetero significa outro, diferente, ou seja, o antônimo de homo, que significa igual. De modo sucinto, ainda seguindo o raciocínio de Luís Henrique Sacchi dos Santos (2007), podemos tomar o termo hétero em relação à sexualidade, a palavra heterossexual diz respeito à atração que uma pessoa sente por outra(s) de sexo diferente do seu, enquanto que a palavra homossexual diz respeito a atração que uma pessoa sente por outra(s) do mesmo sexo [...]. Assim, pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes.[...] é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes". (Petry; Meyer, 2011, p.196).

Hooks (2015) aborda de forma clara e contundente a importância de discutir o preconceito de gênero. Ela destaca a necessidade de incluir as vozes e experiências das mulheres negras na teoria feminista, ressaltando como a marginalização e o silenciamento dessas mulheres perpetuam as desigualdades de gênero. Além disso, Hooks (2015) enfatiza a importância de reconhecer a interseccionalidade das opressões, considerando não apenas o gênero, mas também a raça e a classe social, para construir uma teoria feminista mais abrangente e inclusiva. Essas considerações levantadas por Hooks (2015) demonstram a relevância de abordar o preconceito de gênero e suas interseções com outras formas de discriminação. Hooks (2015, p. 207) esclarece que:

> Em termos gerais, as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar a, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação. As análises feministas sobre a sina da mulher tendem a se concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionam uma base sólida sobre a qual construir a teoria feminista. Elas refletem a tendência, predominante nas mentes patriarcais ocidentais, a mistificar a realidade da mulher, insistindo em que o gênero é o único determinante do destino da mulher. Certamente, tem sido mais fácil para as mulheres que não vivenciam opressão de raça ou classe se concentrar exclusivamente no gênero.

A citação de Hooks (2015) traz uma reflexão sobre a importância de discutir o preconceito de gênero a partir de uma perspectiva interseccional que inclua raça e classe social. Ao destacar como a marginalização das mulheres negras nas teorias feministas tradicionais perpetua as desigualdades de gênero, a autora sublinha a necessidade de construir uma teoria feminista mais abrangente e inclusiva.

Seguindo essa perspectiva, Collins (2019) aprofunda a discussão ao examinar como as dinâmicas de migração e segregação afetaram as atividades laborais e os arranjos familiares das mulheres negras. A autora evidencia a segregação de gênero dentro das comunidades afro-americanas, onde as mulheres eram predominantemente confinadas ao espaço doméstico e religioso. Collins (2019, p. 107) ressalta que “as mulheres que desafiavam essas fronteiras de gênero arriscavam perder o respeito dentro de suas comunidades”. Para a pesquisadora Collins (2019, p. 107) é importante destacar que:

> Os papéis de gênero foram moldados de maneira semelhante sob a escravidão. Em geral, as mulheres negras realizavam o mesmo tipo de trabalho dos homens. Isso lhes permitiu recriar as tradições da África

> Ocidental, nas quais as mulheres não se limitavam a um trabalho doméstico desvalorizado. No entanto, diferentemente do que ocorria nas economias políticas pré-coloniais africanas, em que o trabalho das mulheres beneficiava sua linhagem e seus filhos, sob a escravidão nem homens nem mulheres ficavam com o que produziam. A escravidão também deu contornos raciais à divisão do trabalho no capitalismo estadunidense, de modo que os afro-americanos foram relegados aos empregos vis, manuais e não intelectuais.

O estudo do gênero, segundo Carvalho (2010), enfrenta uma série de desafios que refletem a complexidade das relações sociais e das construções identitárias. Uma das principais dificuldades reside na própria definição do conceito de gênero, que abrange uma gama ampla de significados e perspectivas. Além disso, as relações de poder e hierarquias presentes na sociedade muitas vezes obscurecem a compreensão das dinâmicas de gênero, tornando difícil identificar e desafiar as estruturas de dominação.

Para Carvalho (2010), gênero é um conceito complexo que desafia as compreensões tradicionais, demonstra que as relações de gênero são, na verdade, relações de poder, e que o gênero é uma norma culturalmente construída. Segundo Carvalho (2010, p. 76):

> A partir do consenso de que os gêneros, noções de masculinidade e feminilidade, não formam uma relação de complementaridade, mas de oposição e hierarquia, e, portanto, de que relações de gênero são relações de poder, ligadas às estruturas da sexualidade e reprodução biológica (MITCHELL, 1973), a teorização sobre o gênero tomou múltiplas vertentes no campo feminista.

Com as contribuições de Scott (1995), compreende-se que o termo *gênero* tem sido utilizado pelas feministas para enfatizar a construção social de distinções baseadas no sexo e introduzir uma dimensão relacional na análise da feminilidade e masculinidade. Nessa perspectiva, examinar criticamente a construção social do gênero, sua influência nas dinâmicas de poder e a necessidade de questionar seu papel na formação de narrativas históricas e estruturas sociais é relevante e fundamental para a compreensão da interseccionalidade com dinâmicas de classe, raça e poder, e sua influência nas estruturas políticas e organização social.

Outra necessidade de compreensão para as análises relacionadas a interseccionalidade na trajetória das mulheres negras na Educação Superior é o conceito de raça, que para essa pesquisa, a raça em questão é a negra, sendo o termo *raça,* empregado na perspectiva da sociologia:

> [...] O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) [...] (Guimarães, 2008, p. 65).

Pode-se afirmar que o Brasil é uma nação conhecida por sua diversidade étnica e cultural, carrega consigo um legado complexo quando se trata do conceito de raça. Desde os tempos coloniais, a interação entre povos indígenas, europeus e africanos moldou profundamente a composição demográfica e cultural do país. No entanto, essa miscigenação não ocorreu em um vácuo social, mas sim em um contexto permeado por relações de poder, privilégio e discriminação. Para compreender plenamente a dinâmica das relações raciais no Brasil contemporâneo, é essencial mergulhar nas raízes históricas desse processo e examinar como as noções de raça foram construídas e perpetuadas ao longo do tempo. Guimarães (2008, p. 63) nos esclarece que:

> O que é raça? Depende. Realmente depende de se estamos falando em termos científicos ou de uma categoria do mundo real. Essa palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia[...]Ademais desses usos analíticos, temos “raça” como conceito nativo.

Diferentemente de abordagens biológicas que propõem categorias fixas e absolutas, o conceito de raça no Brasil é intrinsecamente ligado a construções sociais e culturais. No país, a “raça” é uma categoria que possui compreensões fluidas e contextuais, moldadas por uma multiplicidade de fatores, incluindo ascendência genética, aparência física, status socioeconômico e experiências históricas.

Para Viana (2009), a raça se refere a uma construção social que reflete relações de poder e hierarquias sociais, sendo uma forma de organizar e perpetuar desigualdades estruturais na sociedade brasileira. Segundo sua análise, as noções de raça são utilizadas para justificar e legitimar a marginalização e a discriminação de grupos étnico-raciais específicos, mantendo assim um sistema de opressão que atravessa diversas esferas da vida social.

No Brasil, a noção de raça muitas vezes se sobrepõe à ideia de cor da pele, criando uma dinâmica complexa onde as pessoas são classificadas em uma hierarquia social baseada em características fenotípicas percebidas. No entanto, essa

classificação não reflete apenas a diversidade física, mas também as relações de poder e privilégio que historicamente têm favorecido determinados grupos em detrimento de outros. Viana (2009, p. 13) conceitua raça como:

> O conceito de raça nos apresenta uma dificuldade enorme. Esta dificuldade tem sua origem no fato de que raça remete às diferenças físicas no interior da espécie humana. O problema é que tais diferenças são superficiais (relativas à aparência) e que o processo histórico provocou um encontro de raças e, consequentemente, uma intensa miscigenação. [...] Podemos definir raça como uma população que possui em comum um conjunto de características físicas (fenotípicas) hereditárias que se transformam através da relação com o meio ambiente e da miscigenação.

Para Guimarães (2008), as diferenças entre as raças são uma construção social, destacando que elas são conceitos moldados por narrativas e discursos dentro das sociedades humanas. Em vez de serem categorias biologicamente definidas, as raças são entendidas como produtos de discursos que abordam questões de origem e transmissão de características entre gerações.

A análise das raças é vista como pertencente ao domínio das identidades sociais, uma disciplina dentro da sociologia ou das ciências sociais que se concentra em examinar como as identidades individuais e coletivas são moldadas, mantidas e transformadas em contextos sociais específicos. Guimarães (2008) enfatiza essa abordagem em que as raças são mais do que simples categorias físicas ou biológicas; elas são construções culturais e simbólicas que refletem e perpetuam valores, ideologias e relações de poder dentro de uma sociedade.

Ao compreender o conceito de raça no Brasil, deve-se reconhecer sua natureza dinâmica e relacional, entendendo-a não como uma verdade absoluta, mas como uma construção social que reflete e perpetua desigualdades históricas e estruturais.

A noção de raça nas análises de Viana (2009) tem suas raízes no continente asiático e áreas adjacentes. Com o advento do modo de produção capitalista, surge uma quebra de barreiras espaciais, já que sua natureza é expansionista. Isso resulta em contatos raciais cada vez mais frequentes e inevitáveis.

A partir desse ponto histórico, as relações raciais emergem, trazendo consigo tanto a opressão quanto a miscigenação. A opressão gera conflitos raciais, enquanto a miscigenação torna complexa a definição da identidade racial de diversos indivíduos, que acabam herdando características fenotípicas de múltiplas raças. Entretanto, uma dessas raças tende a predominar, permitindo a classificação racial

dos indivíduos. Por exemplo, aqueles com herança fenotípica majoritariamente negra, como os "pardos", são considerados parte da raça negra.

As relações raciais entre brancos e negros surgiram historicamente durante a expansão capitalista, especialmente com a instituição da escravidão negra. Esse período marcou o início de relações raciais conflituosas, que foram caracterizadas pela exploração e opressão dos negros por parte de alguns brancos, especialmente os membros das classes dominantes, como a burguesia e a classe senhorial.

Durante a expansão do capitalismo, a demanda por mão de obra nas plantações e em outras indústrias levou à exploração desumana dos africanos como escravos. Isso estabeleceu uma estrutura de poder em que os brancos detinham controle sobre os recursos econômicos e políticos, enquanto os negros eram considerados como propriedade e privados de seus direitos básicos.

Essa dinâmica criou relações raciais profundamente desiguais e opressivas, no qual os brancos exerciam domínio sobre os negros, perpetuando um sistema de injustiça e desigualdade. Essa exploração e opressão racial continuaram a evoluir ao longo da história, moldando as estruturas sociais e econômicas das sociedades afetadas. Para tanto, Viana (2009, p. 25) nos aponta que:

> A acumulação primitiva de capital produziu o modo de produção escravista colonial e o tráfico negreiro. A polêmica sobre os motivos da adoção do trabalho escravo dos negros africanos continua viva, mas podemos concordar com a tese de que o tipo de produção implantada nos países escravistas exigia uma grande quantidade de força de trabalho não encontrada nem no local de produção nem na Europa ocidental e daí a necessidade de buscá-la na África.

Assim, durante a era da escravidão, a construção social da raça como uma categoria hierárquica foi um fenômeno intrinsecamente ligado à ascensão do sistema capitalista. A classe dominante, composta principalmente por proprietários de terras e comerciantes, viu na escravidão uma maneira de maximizar seus lucros e consolidar seu poder. Para justificar essa exploração brutal, era necessário criar uma ideologia que desumanizasse os africanos e os retratasse como naturalmente inferiores (Viana, 2009).

Essa construção ideológica da inferioridade racial não apenas permitiu a exploração econômica dos escravizados, mas também serviu para unificar e legitimar o poder da classe dominante. Ao instilar a crença na superioridade racial branca, os senhores de escravos garantiam a lealdade e a submissão dos trabalhadores brancos,

que, mesmo em condições socioeconômicas precárias, eram convencidos de que ocupavam uma posição privilegiada na hierarquia racial (Viana, 2009).

Durante as crises do capitalismo, essas desigualdades raciais foram frequentemente exacerbadas, o que resultou em discriminação sistêmica e formas renovadas de opressão contra populações negras. Como também, o imperialismo[25], impulsionado pela busca por mercados e recursos, foi moldado por ideologias de dominação racial e cultural, que foram usadas para justificar a subjugação de povos colonizados. Esses aspectos econômicos e ideológicos estão entrelaçados na história do imperialismo, mostrando como as crises do capitalismo e as ideologias de supremacia branca contribuíram para a perpetuação do racismo institucionalizado e da opressão racial. Nessa perspectiva, Gonzalez (2020, p. 117) diz:

> Sabemos que o colonialismo europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação [...]. Daí a “naturalidade” com que a violência etnocida e destruidora das forças do pré-colonialismo europeu se fez abater sobre esses povos. No decurso da segunda metade do século XIX, a Europa transformaria tudo isso numa tarefa de explicação racional dos (a partir de então) “costumes primitivos”, numa questão de racionalidade administrativa de suas colônias. Agora, em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando, às vezes, a não parecer violência, mas “verdadeira superioridade”.

Para mais, a ideologia racista serviu como uma ferramenta de controle social, pois alimentava o medo e a divisão entre os diferentes grupos étnicos. Ao criar uma noção de "alteridade" em relação aos africanos, os dominantes garantiam que os trabalhadores brancos se identificassem mais fortemente com a classe dominante do que com os escravos oprimidos, tornando mais difícil a solidariedade entre as classes exploradas. Viana (2009, p. 28) explica:

> O modo de produção capitalista condiciona o conjunto das relações sociais e instaura uma verdadeira sociabilidade capitalista. Esta tem como uma de suas principais características a competição social, expressa na busca de status, ascensão social etc. Isto tudo produz uma forma também específica de mentalidade: a mentalidade burguesa. Esta reproduz, no plano das idéias, a sociabilidade capitalista. Este fato acaba provocando uma rivalidade interna nas classes exploradas.

[25] O imperialismo, segundo Moreira (2015), refere-se a uma fase do capitalismo em que grandes conglomerados controlam setores inteiros da economia. Esse controle se dá por meio da formação de monopólios. Esse período é também definido como a expansão de uma nação sobre outras regiões ou países, seja por meio de força militar, controle econômico ou influência política.

Mais do que entender que o racismo não era apenas uma consequência inevitável da escravidão, é importante identificar que seria uma construção social deliberada que servia aos interesses econômicos e políticos da classe dominante. A exploração dos africanos como escravos não poderia ter sido sustentada sem a justificativa ideológica fornecida pelo racismo. Portanto, o sistema capitalista não apenas se beneficiou do racismo, mas também o instrumentalizou ativamente para manter e expandir seu poder sobre os trabalhadores e as populações colonizadas. (Viana, 2009). O racismo não é apenas uma questão individual ou cultural, mas sim uma estrutura profundamente enraizada no sistema econômico e político dominante. Viana (2009, p. 26) nos aponta esse sentido, ao percorrer a história do racismo afirma que:

> [...] é com o desenvolvimento das sociedades europeias no período de transição ao capitalismo e a sua expansão comercial e colonial que se cria uma nova situação histórica que altera o caráter das relações raciais criando e consolidando o racismo. É a adoção do trabalho escravo dos negros e o tráfico negreiro que torna necessária uma ideologia que justifique essa prática social de discriminação racial. Os dominadores europeus não só sentiam necessidade de justificar para si mesmos as condições subumanas e a exploração sistemática efetuada por eles sobre os escravos negros como também procuravam, sem muito sucesso, inculcar isto nos escravos para facilitar sua dominação.

No contexto do escravismo colonial, a divisão da sociedade em classes estava profundamente entrelaçada com questões raciais. Os escravos eram majoritariamente negros, enquanto os senhores de escravos eram predominantemente brancos. Essa divisão não apenas refletia uma estrutura de classe, mas também delineava claramente as diferenças raciais que permeavam a sociedade da época (Viana, 2009).

Com o fim da escravidão e o advento das sociedades pós-escravistas, a dinâmica mudou, mas não desapareceu. De acordo com o autor, os negros já não eram confinados exclusivamente à condição de escravos; eles se integraram em várias classes dentro da sociedade capitalista em desenvolvimento. No entanto, essa integração não resultou em igualdade ou condições de vida.

Assim, a divisão racial persistiu de forma diferente nas sociedades pós-escravistas. Os negros, ainda compunham a base da pirâmide social em termos de padrões de vida, juntamente com outros grupos étnicos marginalizados. Conforme Viana (2009, p. 27), as “sociedades pós-escravistas alteram a forma da divisão de classes, mas a conserva, [...] e aqueles que pertenciam às classes exploradas no

modo de produção anterior tendem a pertencer às classes exploradas do novo modo de produção".

À medida que se compreende as dinâmicas sociais que moldam as relações humanas, torna-se evidente que as identidades individuais são intrinsecamente complexas, atravessadas por uma rede de fatores que incluem, mas não se limitam a classe, gênero e raça. A compreensão das interseções entre diferentes sistemas de opressão e privilégio é fundamental para uma análise completa das estruturas sociais e das relações de poder.

Nesse contexto, a interseccionalidade, como já mencionada, emerge como uma lente teórica e analítica indispensável, que busca desvendar as interconexões entre gênero, raça, classe, sexualidade, habilidade física e outras dimensões identitárias. Ao reconhecer que as pessoas ocupam posições sociais diversas e inter-relacionadas, a interseccionalidade nos desafia a ir além de uma compreensão simplista das categorias de identidade, incentivando-nos a examinar as experiências individuais e coletivas com maior profundidade e sensibilidade.

A interseccionalidade representa uma abordagem analítica e teórica que reconhece as interconexões complexas entre diferentes formas de opressão e discriminação, como raça, gênero, classe social, sexualidade, habilidade física, entre outros. Ela foi desenvolvida para abordar as limitações das análises que tratam as identidades e experiências das pessoas de forma isolada, sem considerar as múltiplas dimensões de suas vidas. Segundo Bilge (2009, p. 70):

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Nos primeiros anos do século XXI, observou-se uma ampla adoção do conceito de interseccionalidade em diversos setores da sociedade, conforme destacado por Collins e Bilge (2021). Acadêmicos, ativistas, profissionais e militantes encontraram na interseccionalidade uma abordagem fundamental para compreender as complexas interações de poder em contextos de diversidade. Disciplinas acadêmicas, desde estudos feministas e raciais até áreas tradicionais como sociologia e ciência política,

incorporaram a interseccionalidade em seus currículos, reconhecendo sua importância na análise das relações sociais contemporâneas.

Não apenas no meio acadêmico, mas também em esferas como políticas públicas e movimentos sociais, a interseccionalidade se tornou uma lente fundamental para examinar questões de justiça social. Líderes de movimentos de base buscam orientação na interseccionalidade para informar suas estratégias em áreas como justiça reprodutiva, combate à violência e direitos trabalhistas.

Ao examinar as definições práticas da interseccionalidade, observa-se uma variedade de interpretações. No entanto, uma descrição comum destaca o foco nas interações de poder interseccionais e na compreensão das experiências individuais dentro de sistemas de opressão e privilégio interconectados, conforme proposto por Collins e Bilge (2021).

A interseccionalidade reconhece que categorias como raça, classe e gênero não operam de forma isolada, mas se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Essa abordagem destaca a necessidade de uma análise holística das estruturas sociais, reconhecendo que as relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos da vida em sociedade.

Ao entender a interseccionalidade, é essencial reconhecer que as pessoas não são definidas por uma única categoria, como ser mulher ou ser negro. Em vez disso, as identidades individuais são moldadas pela interação de várias características, cada uma com seu próprio conjunto de expectativas sociais e experiências de opressão ou privilégio.

Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar formas únicas de discriminação que não são compartilhadas por mulheres brancas ou homens negros. Ela pode enfrentar o sexismo e a misoginia dentro do movimento negro, assim como o racismo dentro do movimento feminista. Portanto, sua experiência é moldada pela interseção de sua identidade de classe, gênero e raça, resultando em desafios específicos e complexos que exigem uma análise interseccional para serem compreendidos completamente. Para Collins e Bilge (2021, p. 18), “Pessoas comuns fazem uso da interseccionalidade como ferramenta analítica quando percebem que precisam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais”.

Nas décadas de 1960 e 1970, de acordo com as autoras, as ativistas negras nos Estados Unidos confrontaram um dilema complexo. Embora estivessem envolvidas em vários movimentos sociais, como os antirracistas, feministas e

sindicais, perceberam que suas necessidades e experiências únicas não estavam sendo adequadamente abordadas. Cada movimento social focava em uma única dimensão da identidade – raça, gênero ou classe – em detrimento das outras.

A interseccionalidade emergiu como uma resposta a essas lutas. Ela é uma ferramenta analítica que reconhece e examina as interseções entre diferentes formas de opressão e identidades, como raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras. As mulheres negras começaram a usar a interseccionalidade para destacar as complexas e específicas questões que enfrentavam, defendendo assim uma abordagem mais abrangente e inclusiva para a luta por justiça social (Collins; Bilge, 2021).

Na visão de Rodrigues e Freitas (2021), a introdução do termo "interseccionalidade" na literatura acadêmica brasileira foi impulsionada pelo aumento da visibilidade das redes de articulação das feministas negras, especialmente após seu papel proeminente na Conferência de Durban[26]. Ela observa que os primeiros textos a abordar a interseccionalidade em periódicos brasileiros surgiram aproximadamente um ano após a conferência, com a publicação de textos de Kimberlé Crenshaw, Maylei Blackwell e Nadine Naber na Revista Estudos Feministas, editada por Luiza Bairros. Isso desencadeou uma série de artigos de feministas brasileiras que incorporaram o conceito de interseccionalidade em suas análises.

Collins e Bilge (2021) escrevem que o Brasil alegou oficialmente não ter "raças", posição que se baseava no modo como o governo abordava as estatísticas raciais. "Sem categorias raciais, o Brasil oficialmente não tinha 'raças' nem negros como grupo 'racial' socialmente reconhecido" (Collins; Bilge, 2021, p. 39).

Ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira (Collins; Bilge 2021), apagou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substitui outras identidades. Em essência, ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras. Assim Gonzalez (2020, p. 38) nos remete a reflexão:

> Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande

[26] A III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (III CMR), realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul (Rodrigues; Freitas, 2021).

> complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro.

Esse apagamento da "negritude" como categoria política permitiu que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 40), a "imagem de identidade nacional que o Brasil cultivava postulava que o racismo não existia e que a cor carece de significado, exceto quando celebrada como uma dimensão do orgulho nacional".

A exclusão da mulher negra dos textos e discursos do movimento feminista no Brasil, enfatizada por Gonzalez (2020), revela a falta de reconhecimento da opressão racial que enfrentam. Assim como as representações sociais influenciadas pelo racismo cultural são internalizadas mesmo por indivíduos que também são alvo de discriminação, mas não percebem que reproduzem mecanismos de branqueamento e do mito da democracia racial em seus próprios discursos.

Nessa perspectiva, as mulheres negras possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira. Porém, em um contexto em que o Brasil ostensivamente negava a existência de raça, elas não eram reconhecidas oficialmente como categoria de população, como observado por Collins e Bilge (2021). Diante disso, as mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e o projeto de construção de nação do Brasil, que as relegaram ao cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras. Collins e Bilge (2021, p. 41) sobre o ativismo das mulheres negras, sobretudo as afro-latinas e as afro-caribenhas, dissertam sobre a importância do festival latinidades[27] e afirmam:

> O Latinidades é o resultado de décadas de ativismo das mulheres negras no Brasil, que criaram um espaço político, social e artístico dedicado às questões e necessidades das mulheres negras no país, assim como das afro-latinas e afro-caribenhas em geral. Porém, o aspecto inclusivo do festival também trouxe à tona uma compreensão abrangente da interseccionalidade que reflete a sinergia do trabalho intelectual e ativista. As tradições do ativismo das mulheres negras moldam tanto suas reuniões como seus eventos especiais. O Festival Latinidades não tratou apenas da necessidade de

[27] Em 2014, mais de mil mulheres negras e aliadas participaram da sétima edição do Festival Latinidades, realizado em Brasília. Sendo o maior festival de mulheres negras da América Latina, o evento coincidiu com o Dia Internacional da Mulher Negra da América Latina e do Caribe. O Latinidades, fruto de décadas de ativismo de mulheres negras no Brasil, aborda questões e necessidades das afro-latinas e afro-caribenhas (Collins; Bilge, 2021).

> relação entre as divisões sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, nacionalidade e capacidade; ele também promoveu oportunidades para que essas relações se estabelecessem.

As pesquisadoras Collins e Bilge (2021) ressaltam um aspecto fundamental para entender a identidade nacional brasileira. Esta não é apenas uma construção superficial, mas sim, o produto de um processo intricado influenciado por diversos fatores históricos, sociais e políticos. Collins e Bilge (2021) sugerem que a identidade nacional brasileira não é homogênea. Trata-se de uma construção sob dinâmicas complexas de poder, exclusão e resistência.

Assim, marcado por escravidão, colonialismo, ditadura e instituições democráticas, as relações foram moldadas de forma única. Os encontros sexuais consensuais e forçados entre pessoas de ascendência africana, indígena e europeia resultaram em uma população com uma ampla variedade de características físicas e uma vasta e intricada gama de termos para descrever essas diferenças, como "cafuzo", "caboclo", "moreno", entre outros. Essa diversidade física e terminológica é um reflexo das complexas dinâmicas sociais e históricas do Brasil. Dessa forma, como apontam Collins e Bilge (2021, p. 42), a “cor da pele, a textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos tornaram-se marcadores raciais de fato para a distribuição de educação, emprego e outros bens sociais”.

A falta de reconhecimento oficial como uma categoria demográfica distinta não é apenas uma questão de falha de reconhecimento, mas também reflete uma exclusão sistemática das políticas e dos discursos oficiais do país. Isso sugere que as vozes e as experiências das mulheres negras são frequentemente deixadas de fora das discussões sobre políticas públicas e da construção da narrativa nacional.

Assim, pode-se encontrar na interseccionalidade um método de conectar as ramificações resultantes da interação entre diversas formas de subordinação, como sexismo, racismo e patriarcado. Desse modo que o feminismo interseccional tem suas bases no conceito de interseccionalidade desenvolvido por Crenshaw (1991). Ângela Davis é uma feminista norte-americana, que entre várias obras, escreveu "Mulher, Raça e Classe" (2016), em que examina o contexto social, histórico, crítico e contemporâneo da condição da mulher, especialmente das mulheres negras nos Estados Unidos. Davis (2016) integra as lutas contra a escravidão, o capitalismo, o racismo e o feminismo, destacando o papel central das mulheres negras estadunidense na resistência contra explorações e dominações (Silva, 2017).

O livro "Mulheres, Raça e Classe" de Ângela Davis (2016), mencionado no parágrafo anterior, emerge como uma obra seminal que examina minuciosamente as interseccionalidades dessas categorias e suas implicações para a justiça social. Davis dialoga sob a perspectiva racista, sexista e capitalista das mulheres estadunidenses, abordando a escravidão inserida naquele país e seus reflexos na economia, perpassando histórias de luta e resistência.

O trabalho da autora analisa o racismo institucional, que se manifesta em práticas culturais normalizadas no cotidiano. No entanto, seu foco principal é a situação das mulheres negras, que enfrentam uma forma tripla de exploração devido a sua condição de mulheres, negras e trabalhadoras. Isso significa que essas mulheres são afetadas de maneira única e intensificada pela combinação dessas identidades, resultando em formas específicas de opressão e desigualdade (Silva, 2017). As questões centrais levantadas por Davis (2016), destacando sua análise crítica da tripla exploração enfrentada pelas mulheres negras, sua crítica aos movimentos feministas e antirracistas tradicionais e sua defesa da solidariedade e luta coletiva como caminhos para a transformação social, reflete a situação enfrentadas por mulheres negras brasileiras, que por meio da tripla opressão, estão subjugadas aos mesmos enfrentamentos.

Davis (2016) examina como as formas de opressão da mulher negra, devido à raça, classe social e gênero se manifestaram em todas as esferas da vida, desde o acesso limitado aos direitos educacionais, até a violência policial e a criminalização da pobreza nas comunidades negras. Assim Davis (2016, p. 171) explica:

> De fato, as mulheres negras geralmente estavam presas por um grilhão triplo de opressão: “Toda desigualdade e limitação impostas à mulher branca estadunidense são agravadas mil vezes entre as mulheres negras, triplamente exploradas – como negras, como trabalhadoras e como mulheres”. Essa mesma análise do “risco triplo”, a propósito, foi posteriormente sugerida pelas mulheres negras que tentaram influenciar a fase inicial do movimento contemporâneo pela libertação feminina.

Davis (2016) destaca um episódio essencial que exemplifica a luta pela igualdade das mulheres, em especial das mulheres negras. Ela menciona o discurso de Sojourner Truth[28], que inspirou um espírito de luta militante no movimento de

[28] Sojourner Truth, nascida no século XVIII, foi o nome adotado por Isabella Baumfree a partir de 1843. Mesmo escravizada, foi abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher. Seu discurso mais famoso, intitulado 'Não sou uma mulher?', foi proferido na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, em 1851 (Abreu, 2022).

mulheres. Davis (2016) ressalta a resistência de Sojourner Truth, uma mulher negra, ex-escravizada, que se levantou para falar "Não sou eu uma mulher?" Em seu discurso na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron, Ohio, em 1851 e expôs o viés de classe e o racismo presentes no movimento de mulheres da época. Sojourner Truth enfatizou que, apesar de ser negra e ex-escravizada, sua condição de mulher não era menos válida do que a das mulheres brancas de classe média. Davis (2016) salienta como Sojourner Truth continuou a lutar por seus direitos e, consequentemente, pelos direitos das mulheres negras em outros congressos estadunidenses, sempre se levantando como uma voz a se fazer ouvir. Este episódio exemplifica a importância de reconhecer as diferentes experiências das mulheres e de garantir que todas sejam incluídas na luta por igualdade e justiça (Davis, 2016).

Suas contribuições acontecem por todo escopo acerca das lutas pelas mulheres negras, a crítica incisiva de Davis (2016) aos movimentos feministas e antirracistas tradicionais também é referenciada em sua luta. Ela destaca como esses movimentos muitas vezes falharam em abordar adequadamente as preocupações e experiências das mulheres negras, priorizando as demandas das mulheres brancas ou dos homens negros, em detrimento das necessidades específicas das mulheres negras. Davis (2016) revisita a história do movimento sufragista[29], do movimento antiescravagista e do movimento negro, expondo as exclusões e marginalizações que as mulheres negras estadunidenses enfrentaram dentro desses movimentos e destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e interseccional na luta por igualdade e justiça.

Outro ponto chave abordado por Davis (2016) é o racismo institucionalizado nos Estados Unidos da América (EUA) e as práticas culturais discriminatórias que perpetuam a marginalização das mulheres negras na sociedade. Ela denuncia como essas formas de discriminação se manifestam em políticas públicas, leis, mídia e práticas cotidianas, reforçando estereótipos prejudiciais as mulheres negras.

Segundo a autora, as ideias expressas na carta seguinte, enviada ao editor do *New York Standard* e datada de 26 de dezembro de 1865, por Elizabeth Cady

[29] Movimento feminino em busca de reconhecimento da cidadania política e igualdade de direitos que surgiu devido à exclusão baseada no critério de sexo. Assim, o movimento sufragista feminino, foi organizado em diversos países. No Brasil as mulheres buscaram seus direitos preferencialmente pelo caminho legal, tornando o país pioneiro na concessão do voto feminino na América Latina, em 24 de fevereiro de 1932, por meio do Decreto nº 21.076 (Karawejczyk, 2014).

Stanton[30], são indiscutivelmente racistas, o que sugere que a compreensão de Stanton sobre a relação entre a batalha pela libertação negra e a luta pelos direitos das mulheres era, na melhor das hipóteses, superficial. Ao evidenciar sua determinação em obstruir o progresso da população negra, rotulando-os como "Sambo", Stanton revela uma preocupante linha de raciocínio oportunista e racista. Essa postura levanta sérias questões sobre a viabilidade de unir a causa das mulheres com a causa negra, como proposto no primeiro encontro[31] para debater os direitos das mulheres desde o início da Guerra Civil. Davis (2016, p. 79) expõe a referida carta:

> Embora esta seja uma questão sobre a qual os políticos ainda vão se desentender por cinco ou dez anos, o homem negro continua, de um ponto de vista político, muito acima das mulheres brancas instruídas dos Estados Unidos. As mulheres mais representativas da nação deram o melhor de si nos últimos trinta anos para garantir liberdade para o negro; e, enquanto ele ocupou o ponto mais baixo da escala dos seres, nós estivemos dispostas a defender suas reivindicações; mas agora que o portão celestial dos direitos civis move lentamente suas dobradiças, uma questão séria que se coloca é se agimos bem ao nos afastarmos para ver “Sambo” ser o primeiro a entrar no reino. Como a autopreservação é a primeira lei da natureza, não teria sido mais inteligente manter nossas lamparinas prontas e acesas, para que quando a porta constitucional se abrisse nós nos aproveitássemos dos braços fortes e dos uniformes azuis dos soldados negros para entrarmos ao seu lado, tornando, desse modo, a passagem tão larga que nenhuma classe privilegiada conseguiria fechá-la novamente às cidadãs e aos cidadãos mais humildes da república? “Chegou a hora do negro.” Temos garantia de que, assim que ele estiver protegido em todos os seus direitos inalienáveis, não será um poder a mais para nos deter? Não ouvimos “cidadãos negros do sexo masculino” dizendo que acreditavam não ser inteligente estender o direito de sufrágio às mulheres? Por que deveriam os africanos se mostrar mais justos e generosos do que seus colegas anglo-saxões? Se os 2 milhões de mulheres negras do Sul não têm assegurados seus direitos individuais, de propriedade, de receber salários e de manter suas crianças, sua emancipação não é nada mais do que outra forma de escravidão. Na verdade, é melhor ser escrava de um homem branco instruído do que de um infame negro ignorante [...].

Davis (2016) nos leva a reflexão que o debate sobre o racismo institucionalizado e as práticas culturais discriminatórias que afetam as mulheres

---

[30] Elizabeth Cady Stanton nasceu nos EUA em 12 de novembro de 1815. Sua família era de origem escocesa e seguia uma tradição religiosa calvinista bastante rígida. Após seus estudos, começou a participar do movimento abolicionista e de temperança. Baseado nas ideias liberais da época, o movimento abolicionista defendia a igualdade social dos negros, ao passo que o movimento de temperança, baseado nos ideais morais e religiosos da época, procurava eliminar problemas sociais como a prostituição e o alcoolismo. [...]Elizabeth Cady Stanton esteve envolvida tanto no movimento abolicionista como no movimento sufragista. Um dos problemas que as mulheres frequentemente enfrentavam era o uso de textos bíblicos, por parte de seus adversários, que afirmavam que a vontade de Deus era a submissão das mulheres e que elas não deveriam falar em público (Deifelt, 1992).

[31] O primeiro encontro aconteceu na cidade de Nova Iorque, em maio de 1866, onde decidiram criar a Associação pela Igualdade de Direitos, incorporando as lutas pelos sufrágios das mulheres e da população negra em uma única campanha (Davis, 2016).

negras é de extrema importância para compreender-se as complexidades da desigualdade racial e de gênero em nossa sociedade. A autora traz à tona uma questão fundamental que muitas vezes é negligenciada ou minimizada: a maneira como as estruturas institucionais e culturais perpetuam a marginalização e a opressão das mulheres negras.

Compreende-se que as práticas culturais discriminatórias desempenham um papel significativo na perpetuação dessas desigualdades. A mídia, por exemplo, frequentemente retrata as mulheres negras de maneira estereotipada e limitada, contribuindo para a formação de percepções negativas e preconceituosas sobre elas. Esses estereótipos não apenas influenciam a maneira como as mulheres negras são vistas pela sociedade em geral, mas também afetam suas possibilidades de emprego, acesso à saúde, moradia, autoestima e outras áreas essenciais.

Ao abordar essas questões, é fundamental reconhecer agir para desmantelar essas estruturas. Isso requer mudanças em políticas públicas, e em nossas atitudes e valores culturais. Para tanto Davis (2016) utiliza a categoria de interseccionalidade para articular essas questões de gênero, raça e classe em sua luta antirracista de forma a reconhecer a interconexão e interdependência dessas formas de opressão. A interseccionalidade, destaca que as identidades e experiências das pessoas são moldadas por múltiplos fatores, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros, e que essas diferentes formas de opressão se sobrepõem e se entrelaçam. Silva (2023, p. 212) complementa que:

> [...] a interseccionalidade se completa ao reunir num mesmo campo de alcance da intervenção gênero, raça e classe. Ou seja, não há como discutir a questão das desigualdades raciais e de gênero sem levar em consideração as condições sofridas pelas pessoas negras, de modo, particular, a mulher negra, numa sociedade de desigualdades de gênero, raça e classe.

Ao adotar a perspectiva interseccional, Davis (2016) busca romper com visões simplistas que hierarquizam as opressões e enfatiza a importância de abordar de forma integrada as questões de gênero, raça e classe, assim, utilizando como ferramenta teórica e política para compreender e enfrentar as interseções de opressões que afetam as mulheres negras e outros grupos marginalizados, destacando a importância de uma abordagem interseccional na luta antirracista e feminista.

Ao encerrar essa subseção, destaca-se que a partir das análises dos autores Gonzalez (2020), Hooks (2015), Collins e Bilge (2021), Davis (2016) e Viana (2009), pode-se aprofundar nossa compreensão sobre a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça que se entrelaçam com racismo, sexismo, machismo e capitalismo. Esses autores destacam que as opressões não podem ser entendidas de forma isolada, mas sim como sistemas interligados que se reforçam mutuamente.

A interseccionalidade, conforme delineada por esses pesquisadores, reconhece que as pessoas vivenciam múltiplas formas de opressão simultaneamente, devido à interseção de suas identidades sociais, como raça, gênero, classe e outros marcadores. Assim, pode-se compreender que a mulher negra enfrenta não apenas sexismo, mas também racismo, tornando sua experiência de discriminação única e complexa.

Essa compreensão é fundamental para identificar e combater as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. O racismo e o sexismo não são apenas fenômenos individuais, mas sim sistemas arraigados nas instituições e práticas sociais que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

Nesse contexto, a resistência e a luta contra essas formas de opressão são fundamentais. Pode-se compreender a importância da solidariedade entre os diferentes grupos oprimidos e a necessidade de desafiar as estruturas de poder que sustentam o *status quo*. Isso requer não apenas a conscientização das manifestações individuais de discriminação, mas também o compromisso em desmantelar as raízes profundas desses sistemas opressivos.

O capitalismo exerce uma influência considerável nesse contexto, pois se beneficia da exploração e da marginalização de certos grupos, promovendo assim a perpetuação do racismo, do sexismo e de outras formas de opressão. Portanto, a luta contra essas opressões está intrinsecamente ligada à luta contra o capitalismo e à busca por soluções que promovam uma distribuição de renda justa e uma educação emancipatória.

2.3 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NO PASSADO

O objetivo desta subseção é compreender as estratégias de resistência das mulheres negras ao longo da história, reveladas em uma complexa teia de esforços individuais e coletivos, delineando os contornos da luta contra sistemas opressivos e

injustos. Para as análises, são destacadas as contribuições de pesquisadoras como Gonzalez (2020), Rocha (2019), Nascimento (1985), Rodrigues (2022), Siqueira (2019), Gomes (2011), Davis (2016) e Costa (2017).

Esses autores abordam as diversas formas de resistência adotadas por indivíduos e grupos ao longo do tempo, oferecendo parâmetros sobre os mecanismos de enfrentamento e as estratégias de empoderamento utilizadas para desafiar a dominação e promover a mudança social. Nesse contexto, é possível compreender como as narrativas históricas se entrelaçam com as experiências vividas, proporcionando um panorama importante das dinâmicas de resistência que moldaram e continuam a moldar a sociedade.

A trajetória histórica das mulheres negras brasileiras envolveu não apenas o enfrentamento do racismo, mas também do sexismo. Assim, evidenciam-se aqui essas lutas de resistência, com o objetivo de compreender a organização e os mecanismos de enfrentamento contra todas as adversidades.

Neste contexto, é fundamental examinar os movimentos coletivos e as estratégias comunitárias que moldaram a história das mulheres negras. Para isso, serão aprofundados aspectos históricos destacados na seção anterior sobre o período da escravidão, onde o povo escravizado não aceitou a escravidão passivamente, como é frequentemente erroneamente difundido nas salas de aula brasileiras. Conforme analisa Gonzalez (2020, p. 50):

> A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí se pode imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (afinal, como disse Aristóteles, existem pessoas que nasceram para dirigir e outras para serem dirigidas).

No entanto, ao contrário do que aprendemos na escola por meio de um currículo eurocêntrico, que, como afirma Quijano (2005), se consolidou como a perspectiva dominante de conhecimento, essa visão enxerga o progresso da civilização humana como naturalmente direcionado à Europa. Além disso, interpreta as disparidades entre Europa e não-Europa como sendo de ordem racial, ignorando as dinâmicas históricas de poder. Nesse contexto, é importante destacar que o povo negro resistiu e lutou contra a escravidão de diversas formas. Assim, como aponta

Gomes (2011, p. 107), a “superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente”.

Segundo Ratts (2006), a historiadora Maria Beatriz do Nascimento[32] (1942-1995) revela que já em 1559 foi possível rastrear os primeiros sinais de formação dos quilombos, essas comunidades de refúgio que surgiram nas áreas de cultivo de cana-de-açúcar no Nordeste. Nascimento (1985, p. 43) explica que:

> A primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559, mas somente em 1740, em 2 de dezembro, assustadas frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial, depois das guerras do nordeste no século XVII, as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Os quilombos se disseminaram por todo o território nacional, representando uma forma organizada de resistência do povo negro contra a exploração desenfreada a que estavam submetidos (Gonzalez, 2020). De acordo com Moura (1986, p. 17), o “fenômeno não foi circunscrito a uma área, mas pontilhou todo o território brasileiro durante o período em que a escravidão existiu”.

Em 1584, segundo Nascimento (1985) houve o auge da resistência, nesse momento também se organizou um dos maiores quilombos conhecidos no Brasil, o Angola-Janga, ou Quilombo dos Palmares.

Moura (1986) destaca que o Brasil estava organizado por um conjunto de quilombos, grandes e pequenos, que são significativos para entender a história social do país. Um quilombo, conforme a definição de Moura (1986, p. 16), era "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". Isto é, não foi um fenômeno isolado ou esporádico, mas sim, algo constante ao longo da história. Isso é evidenciado pela frequência com que nomes de lugares, como cidades, vilas, povoados, fazendas, serras e rios, têm referências a "mocambo" ou "quilombo".

Os quilombos, inicialmente, eram vistos como grupos defensivos, mas tinham que realizar ataques para obter suprimentos essenciais, como pólvora e sal, para sua

[32] Maria Beatriz Nascimento dedicou especial atenção a temas como negritude, racismo, mulher negra, transmigração e quilombo (Vinhas, 2018). Ainda, segundo Ratts (2006), Beatriz Nascimento foi historiadora, professora da UFRJ e militante do movimento negro.

sobrevivência. Eles buscavam recrutar novos membros, incluindo mulheres, e expandir sua comunidade. Compostos por diferentes grupos sociais marginalizados, como fugitivos do serviço militar, indígenas e negros marginalizados, não eram isolados. Mantinham contato com bandoleiros e guerrilheiros para obterem informações sobre expedições punitivas planejadas contra eles (Moura, 1986). Variavam em tamanho, estrutura interna e origem, podendo chegar a ocupar fazendas por longos períodos. Essa flexibilidade e capacidade de adaptação foram fundamentais para sua existência prolongada em meio à sociedade escravista. Segundo Moura (1986, p. 17):

> Esses quilombos tinham vários tamanhos e se estruturam de acordo com o seu número de habitantes. Os pequenos quilombos possuíam uma estrutura muito simples: eram grupos armados. As lideranças, por isto, surgiam no próprio ato da fuga e da sua organização. Os grandes, porém, já eram muito mais complexos. O de Palmares chegou a ter cerca de vinte mil habitantes e o de Campo Grande, em Minas Gerais, cerca de dez mil ou mais.

Pode-se indicar que, sob a liderança marcante de Zumbi[33] (1655-1695), o quilombo dos Palmares representou uma notável harmonia racial, onde sua população, composta por negros, índios, brancos e mestiços, vivia por meio do trabalho livre, cujos frutos beneficiavam a todos, sem exceção. Na verdade, Palmares é considerado o berço da identidade nacional brasileira (Gonzalez, 2020). Foi um dos grandes refúgios para os negros que se “rebelavam” e fugiam de seus senhores. Segundo Nascimento (1985), dos “quilombos brasileiros, no século XVII, sem dúvida Palmares se sobressai sem similar.” Uma grande representante da figura feminina sem dúvida dessa grande luta antiescravista é Dandara[34] (1654-1694) dos Palmares, que lutava lado a lado com o marido Zumbi dos Palmares.

Aparentemente sua história foi silenciada pelo sistema sexista da nossa sociedade, porém algumas escritoras romancistas como a autora Arraes (2022) ainda

---

[33] Zumbi, também conhecido por Zumbi dos Palmares, nascido em 1655, foi entregue à família Lins como presente após seu povoado ser atacado e seu povo aprisionado. Criado como coroinha, fugiu aos quinze anos para o Quilombo dos Palmares. Lá, assumiu o nome Zumbi e se tornou uma figura central na resistência contra a escravidão. Sua coragem e liderança inspiraram outros na luta pela liberdade. Mesmo sendo morto em 1695, seu legado persiste como um símbolo de resistência e luta pela liberdade no Brasil (Oliveira, 2017).

[34] Dandara dos Palmares foi uma importante figura histórica no Brasil, conhecida por sua atuação na resistência contra a escravização durante o período colonial. Ela foi companheira de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, e desempenhou um papel fundamental na defesa do quilombo e na luta pela liberdade dos escravizados. Dandara é reconhecida como uma guerreira e símbolo de resistência, sendo lembrada por sua coragem e determinação (Silva A.; Silva E. 2023).

revive a memória de Dandara, e em seu cordel, *As lendas de Dandara* (2022), ela descreve a revolucionária como uma heroína cujo domínio das técnicas da capoeira era excepcional. Ela lutou ao lado de homens e mulheres em diversas batalhas e ataques contra Palmares, o qual foi estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, situada na então Capitania de Pernambuco. O acesso ao quilombo era dificultado pela geografia com a densa vegetação. Movida pelo ideal de liberdade, Dandara não conhecia limites quando se tratava da segurança do quilombo e da aniquilação de seus inimigos.

A figura de Dandara dos Palmares, como destaca Silva e Silva (2023), é frequentemente desconsiderada nos livros didáticos devido a diversos fatores, incluindo o viés histórico que prioriza a narrativa de figuras masculinas, como Zumbi dos Palmares, em detrimento das mulheres que também desempenharam papéis significativos na luta contra a escravização. Além disso, a invisibilidade das mulheres negras na história oficial e a falta de fontes históricas detalhadas sobre Dandara contribuem para o seu apagamento dos registros educacionais.

Essa ausência reflete um padrão de exclusão e sub-representação das mulheres negras na narrativa histórica, evidenciando a necessidade de revisão e inclusão de suas contribuições nos materiais didáticos. Silva e Silva (2023, p. 32) fazem a seguinte reflexão acerca da invisibilidade de Dandara:

> Na atualidade, os estudos e pesquisas sobre a história e vida de Dandara ainda são escassos, no campo histográfico, os achados são ínfimos, não apenas pelo material insuficiente produzido, mas também pelo apagamento, intencional, de seu legado por adversários escravistas. Assim, muito do que é exposto nos meios literários transvertem a figura dessa guerreira, colocando-a sob a sombra de Zumbi.

Embora não se saiba ao certo se Dandara nasceu no Brasil ou no continente africano, é certo que ela se uniu ao grupo de negros que desafiou o sistema colonial escravista por quase um século desde sua infância. Além de participar ativamente das batalhas, Dandara também contribuía para a elaboração das estratégias de resistência do quilombo (Rocha; Rocha, 2019).

Caetano e Castro (2020) destacam que Dandara foi uma figura marcante na resistência contra a opressão e pela liberdade durante o período colonial no Brasil.

Sua recusa em aceitar o acordo de paz entre Ganga-Zumba[35] e o governo da capitania de Pernambuco demonstra sua determinação em perseguir a liberdade plena para seu povo.

O acordo proposto pelo governo oferecia algumas concessões aos habitantes do quilombo de Palmares, como a concessão de um terreno para moradia, a liberdade para aqueles nascidos em Palmares, a devolução das mulheres capturadas e o direito ao comércio. No entanto, exigia que eles entregassem escravizados que buscassem sua ajuda, o que Dandara e outros líderes consideravam inaceitável. Caetano e Castro (2020, p. 165) demonstram que:

> Como liderança feminina negra, Dandara não poupava esforços na defesa do quilombo, sendo sua principal missão protegê-lo (SOUZA; CARARO, 2017). Participava na ordenação da comunidade, na elaboração das estratégias de resistência e atuava em todas as batalhas, sendo, conforme contam, exímia guerreira, conhecedora de determinadas técnicas de luta.

Dandara se opôs firmemente a esse acordo, aliando-se a Zumbi, que também era contrário ao tratado. Sua influência foi fundamental para a ruptura entre Zumbi e seu tio Ganga-Zumba, que acabou sendo assassinado por opositores.

Além de ser líder e guerreira, Dandara também foi uma esposa e mãe dedicada. Ela se tornou a única companheira de Zumbi após a morte de Ganga-Zumba e teve três filhos com ele. Juntos, eles lideraram a resistência contra as autoridades portuguesas, retomando o conflito em busca da liberdade para seu povo (Caetano; Castro, 2020).

Além de figuras como Dandara, outras mulheres negras também desempenharam papéis importantes na luta contra a escravidão. Elas contribuíram para a elaboração de estratégias de resistência nos quilombos, participaram ativamente das decisões e organizaram a comunidade para enfrentar as adversidades impostas pelo sistema escravista. Desse modo, desafiaram as normas sociais e contribuíram significativamente para os movimentos de resistência.

[35] Ganga Zumba, tio de Zumbi, liderava o quilombo onde Zumbi nasceu em 1655. No entanto, após um ataque liderado por Brás da Rocha Cardoso, Zumbi foi entregue à família Lins, juntamente com outros habitantes do quilombo capturados. Após a morte de Ganga-Zumba, Zumbi assumiu o posto de líder do quilombo dos Palmares (Oliveira, 2017).

Figura 3. Dandara dos Palmares

Fonte: Sousa e Nogueira (2020).

Tereza de Benguela foi outra figura histórica importante que viveu no período escravocrata no Brasil, especificamente nos anos de 1750 a 1770, no estado de Mato Grosso. Ela foi uma matriarca e líder quilombola que desempenhou um papel fundamental na resistência contra a escravidão.

Tereza de Benguela liderou o quilombo de Quariterê, localizado nas margens do rio Guaporé, que era um refúgio para escravizados fugitivos, negros foragidos das minas de ouro e das fazendas, bem como indígenas que escapavam do trabalho forçado. O quilombo era multiétnico e Tereza de Benguela assumiu o comando após a morte de seu esposo, José Piolho, por volta de 1750. Ela demonstrou inteligência e liderança, mantendo o quilombo seguro e organizado por cerca de 20 anos. Como ressalta Rodrigues (2022, p. 502):

> O quilombo liderado por Tereza de Benguela talvez seja o mais conhecido do Brasil central na atualidade. Mencionado em diversos trabalhos acadêmicos, livros, poemas, canções, eventos culturais, entre outros, mediante os debates contemporâneos impulsionados pelas questões raciais, valorização da negritude e história africana, transformou-se em um dos símbolos mais significativos da história afro-brasileira [...]. O quilombo estava localizado no vale do Guaporé, uma área cortada por diversos rios e rota da exploração mineira na região. Segundo os Anais de Vila Bela, poderia ter uma população em torno de 100 habitantes, formada por 69 negros fugidos e mulheres indígenas [...].

Além disso, Tereza de Benguela foi responsável por implementar um sistema de cultivo de alimentos e produção de tecidos no quilombo, garantindo a subsistência dos habitantes e possibilitando trocas comerciais com os arredores. Sua atuação

demonstra não apenas resistência contra a escravidão, mas também a capacidade de organização e autonomia da comunidade quilombola.

Para Lacerda (2019), a história de vida de Tereza de Benguela contribui significativamente para a representatividade negra no Brasil, pois ela se tornou um símbolo de resistência e luta contra a escravidão. Como uma líder quilombola que desafiou o sistema escravocrata, Tereza de Benguela representa a força, a coragem e a determinação do povo negro em enfrentar a opressão e buscar a liberdade.

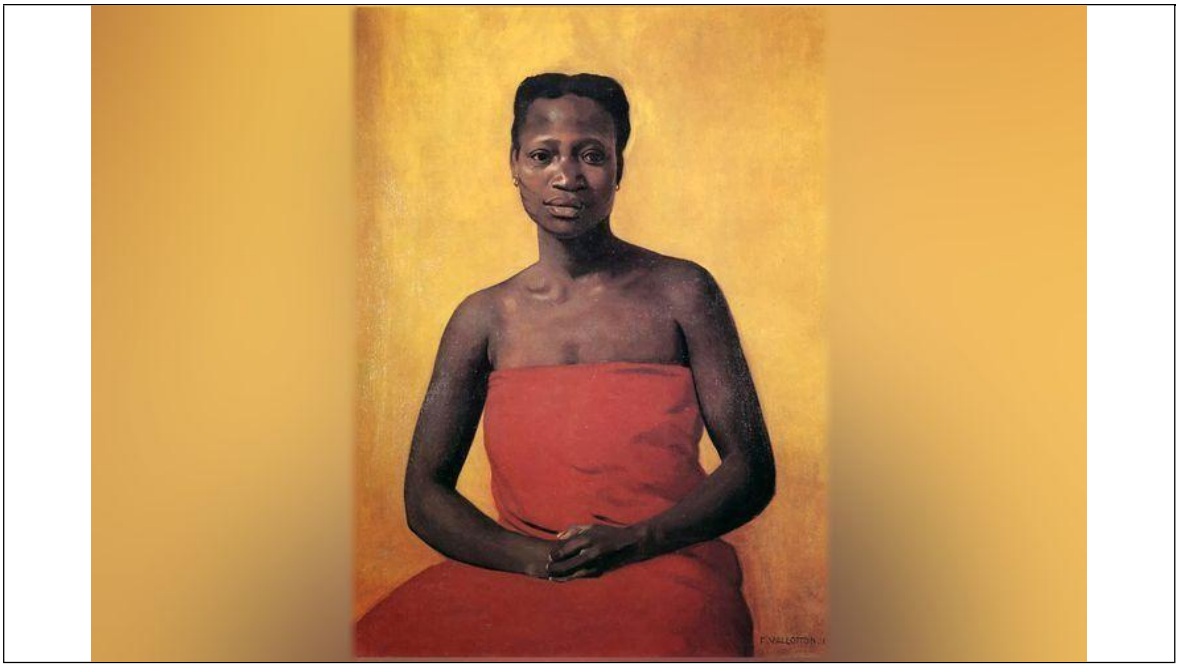
Ao estudar e divulgar a história de Tereza de Benguela, a sociedade brasileira pode reconhecer a importância das contribuições dos negros para a construção do país e para a superação de desigualdades históricas. Sua trajetória exemplifica a resistência e a capacidade de liderança do povo negro, fortalecendo a identidade e a representatividade negra no Brasil. Lacerda (2019, p. 94) indica-nos a reflexão acerca da importância da história de Tereza de Benguela:

> Tereza de Benguela se torna conhecida nacionalmente no ano de 2014, após a instituição da lei 12.987, que foi sancionada no dia dois de junho, que decreta que o dia 25 de julho como dia internacional de Tereza de Benguela e da Mulher negra.

Compreende-se que Tereza de Benguela é uma figura emblemática na história brasileira, como líder quilombola, ela desafiou as estruturas opressivas da sociedade colonial, demonstrou uma resiliência e uma coragem inabaláveis. Sua luta pela liberdade, igualdade e justiça ecoa até os dias de hoje, inspira gerações futuras a resistirem à injustiça e a defenderem os direitos humanos.

O reconhecimento oficial do Dia Internacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra em 25 de julho é uma homenagem merecida. Ela representa não apenas a luta dos quilombolas contra a escravidão, mas também a resistência das mulheres negras em face da opressão e da marginalização.

Figura 4. Tereza de Bengala



Fonte: Felix Valloton (1911).

Mesmo diante da existência dos quilombos como refúgios para os escravizados, inúmeras revoltas eclodiram, o que representou a persistência e a determinação dos oprimidos em lutar por sua liberdade. Essas revoltas não apenas representaram momentos de ruptura e confronto com o sistema opressor, mas também, inspiraram outros escravizados a se levantarem contra a injustiça e a brutalidade da escravidão. Contudo, alguns participaram mais ativamente do processo de descolonização por parte do império, Gonzalez e Hasenbalg (2022, p. 52) destaca que:

> Desnecessário dizer que o negro não deixou de também participar nos movimentos de libertação nacional, ocorridos tanto no período colonial quanto no império. Referimo-nos à chamada Revolta dos Alfaiates, à Confederação do Equador, à Sabinada, à Balaiada, à Revolução Praieira etc. Mas o fato é que, apesar de sua importante contribuição, o negro jamais recebeu os benefícios obtidos pelos demais setores (“brancos”) da sociedade brasileira.

Quanto às revoltas, pode-se destacar a Revolta dos Alfaiates, que de acordo com Lene (2016), ocorreu na Bahia em 1798, em um contexto de descontentamento com a administração colonial, agravado pela transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, escassez alimentar, aumento de impostos e elevação dos preços de mercadorias essenciais como o sal. O movimento, influenciado pela Revolução

Francesa e pelas ideias iluministas, destacou-se por sua ousadia e pela participação de indivíduos de diversas origens sociais, incluindo brancos e negros escravizados.

Apesar da expressiva participação, segundo a autora, a revolta não evoluiu para um confronto militar significativo. Foi rapidamente reprimida pela Coroa Portuguesa, resultando em prisões e mortes de seus participantes. A Revolta dos Alfaiates foi um dos mais arrojados movimentos emancipacionistas no Brasil por unir diferentes camadas sociais em busca da independência do Reino de Portugal.

Entre 1837 e 1838, ocorreu a Sabinada na Bahia, uma das várias revoltas do período regencial do Brasil onde muitos negros participaram. Segundo Moraes (2020) o movimento surgiu da insatisfação com o governo regencial e do desejo de maior autonomia para a província da Bahia, com a intenção de criar uma república independente. Francisco Sabino Álvares da Rocha Vieira (1796-1846) foi um dos principais líderes da revolta. A Sabinada, no entanto, foi derrotada pelas forças imperiais, e Francisco Sabino, junto com outros líderes, foi preso. A revolta foi reprimida com sucesso pelo governo imperial.

A Balaiada, ocorrida entre 1838 e 1841, foi uma das grandes revoltas populares do período regencial no Brasil, abrangendo o Maranhão, Piauí e Ceará. Como destacado por Abrantes e Mateus (2021), essa revolta se caracteriza por ter reunido diversos perfis sociais, envolveu desde fazendeiros liberais, conhecidos como "bem-te-vis", até camadas populares e escravizados, refletindo uma gama de interesses e motivações. O conflito, segundo os autores, foi desencadeado por disputas internas entre as elites regionais, com os “bem-te-vis” confrontando os “cabanos” e exacerbado pelas leis dos prefeitos de 1838, que limitaram a atuação dos juízes de paz e intensificaram a tensão. A revolta teve início em 13 de dezembro de 1838, na vila da Manga, no Maranhão, Manuel dos Anjos Ferreira (1784-1841) conhecido como Balaio, e o liberto Cosme Bento das Chagas (1802-1842), conhecido como Preto Cosme, destacaram-se como líderes, lutando contra a escravidão e as injustiças da administração provincial.

Essas revoltas demonstram como os escravizados estavam na vanguarda da resistência social e política, desafiaram as normas estabelecidas e lutaram por uma vida livre. Sua participação, muitas vezes invisibilizada na documentação histórica, foi fundamental para o desenvolvimento dos movimentos de resistência no Brasil. As mulheres negras muitas vezes pioneiros na luta contra a opressão e a escravidão,

contribuíram significativamente para a dinâmica e o sucesso dessas revoltas, participaram como líderes, estrategistas e são símbolos de resistência.

Assim pode-se destacar a trajetória de Tia Ciata, cujo nome completo era Hilária Batista de Almeida, teve uma trajetória marcante que a tornou uma representante das mulheres negras na história do Brasil. Nascida na Bahia, ela chegou ao Rio de Janeiro em 1876, aos 22 anos, e se estabeleceu na comunidade negra da cidade. Inicialmente, trabalhava como doceira, vendendo seus produtos nas ruas e mantendo vivas as tradições culinárias e culturais baianas (Moura, 1995).

Ao se casar com João Batista da Silva, ela fortaleceu sua integração na comunidade negra e expandiu sua influência. Tia Ciata era conhecida por sua sabedoria, liderança e amplo conhecimento religioso, especialmente no candomblé. Ela era Ciata de Oxum[36], e junto com outras irmãs-de-santo[37] formaram um dos principais núcleos de organização e influência sobre a comunidade.

Ela desempenhou um papel fundamental na preservação e promoção das tradições afro-brasileiras, fornecendo abrigo, alimento e liderança espiritual para a comunidade negra migrante. Moura (1995, p. 93) explica que:

> A preocupação de um pai-de-santo é promover a continuação do culto dos orixás, garantindo a coesão do grupo e lhe dando o sentido central a partir da atividade religiosa, sua liderança se exercendo sobre a comunidade e sobre cada indivíduo frequentador do terreiro. No caso de João Alabá, frequentavam as tias baianas que eram os grandes esteios da comunidade negra, responsáveis pela nova geração que nascia carioca, pelas frentes do trabalho comunal, pela religião, rainhas negras de um Rio de Janeiro chamado por Heitor dos Prazeres de "Pequena África", que se estendia da zona do cais do porto até a Cidade Nova, tendo como capital a praça Onze.

Em um período de transição nacional e modernização urbana, Tia Ciata foi uma voz essencial na manutenção da cultura afro-brasileira, apesar das pressões sociais e urbanísticas. Sua influência se estendia para além da comunidade baiana, permeando toda a sociedade carioca da época. Segundo Gomes (2003) a casa da Tia Ciata, era um local de grandes encontros, para a roda de samba, quitutes e orações. Gomes (2003, p. 181) indica que:

---

[36] Ciata de Oxum — Orixá, que expressa a própria essência da mulher, patrona da sensualidade e da gravidez, protetora das crianças que ainda não falam, deusa das águas doces, da beleza e da riqueza (Moura, 1995).

[37] Irmão de Santo ou Irmã de Santo é um termo nas religiões afro-brasileiras que se refere a indivíduos que compartilham o mesmo pai-de-santo ou mãe-de-santo. Quando são iniciados juntos, eles são frequentemente chamados de irmãos de esteira ou irmãos de barco. O termo irmão de axé é usado para se referir aos membros da mesma casa religiosa.

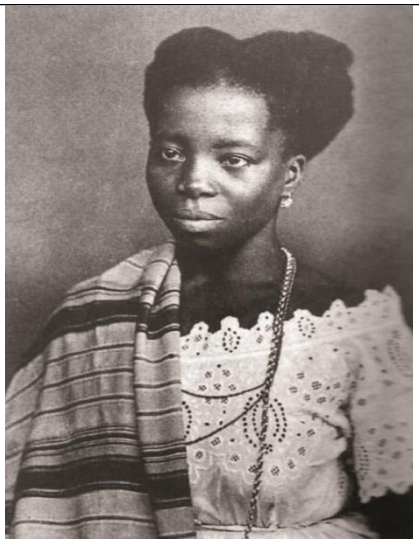
> Até o momento, a imagem de centralidade de Tia Ciata e seus amigos tem se apoiado em três pontos principais: o primeiro samba a fazer sucesso (“Pelo Telefone”) teria sido produzido na casa da Tia Ciata; o fato de Hilário Jovino Ferreira ter sido o criador do primeiro rancho carnavalesco da cidade do Rio de Janeiro; e a importância da atuação das “tias” como esteio dessa comunidade.

Sua importância histórica reside na capacidade de preservar e promover as tradições afro-brasileiras em um momento de intensa transformação social e urbana, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única e para o estabelecimento de uma democracia racial por meio da resistência da população negra frente à marginalização e adversidades. Tia Ciata se tornou um símbolo da força e da resistência da cultura afro-brasileira no Brasil. Moura (1995, p. 96) afirma que ela era:

> Mulher de grande iniciativa e energia, Ciata faz sua vida de trabalho constante, tornando-se, com outras tias baianas de sua geração, parte da tradição "carioca" das baianas quituteiras, atividade que tem forte fundamento religioso, e que foi recebida com muito agrado na cidade desde sua aparição ainda na primeira metade do século XIX, quando sua presença foi documentada no livro de Debret Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.

Tia Ciata deixou um legado duradouro na cultura afro-brasileira, ao influenciar não apenas a música e as tradições culturais, mas também contribuiu para a construção da identidade negra no Brasil. Moura (1995) descreve Tia Ciata como a baiana mais famosa e influente em sua área. O autor ressalta que seu nome aparece frequentemente em histórias sobre o surgimento do samba e dos ranchos, com variações na grafia, como Siata, Ciata ou Assiata. De acordo com Gomes (2003), a importância de Tia Ciata transcendeu as fronteiras do Rio de Janeiro, e impactou a cultura brasileira como um todo. Ela personifica a resistência diante das adversidades históricas, incluindo a escravidão, a discriminação racial e a marginalização social. Sua capacidade de manter viva a cultura e a identidade afro-brasileira em um contexto hostil são um testemunho de sua força e determinação.

Figura 5. Tia Ciata



Fonte: Rodrigues (2022).

Após a abolição, também aqui já retratada, deu-se a continuidade da resistência, com mais pessoas negras assumindo papéis revolucionários em suas vidas. A resistência foi persistente, especialmente à medida que a crise do sistema escravista se aprofundava. A abolição ocorreu gradualmente, influenciada pela pressão dos interesses industriais da Inglaterra. Após a promulgação da Lei Áurea, muitos ex-escravizados foram forçados a deixar as fazendas em busca de meios de subsistência nas ruas. Isso sugere que a abolição não significou o fim dos desafios para as pessoas negras, mas sim, o início de uma nova luta pela igualdade e pela construção de uma vida digna fora do sistema escravista. Sobre isso Siqueira (2019, p. 117) afirma que:

> [...] os negros e negras tiveram de travar durante a escravidão e na pós-abolição uma luta descomunal contra esse estado de coisas. Com todas as tentativas de silenciamento, de abafamento de suas expressões de resistências, não era possível calá-los, pois a luta e a resistência eram sinônimas de sobrevivência.

Diante desse cenário, de tentativa de sobrevivência, e diante da estrutura familiar capitalista imposta por convenções sociais, não havia maneiras de o homem negro muitas vezes conseguir sustentar sua família e muito menos a si próprio, as mulheres negras assumiram um papel fundamental em suas comunidades. Elas se tornaram o suporte moral e financeiro de suas famílias, enfrentando uma jornada extenuante de trabalho. Infelizmente, essa realidade persiste até os dias atuais, com

as mulheres negras enfrentando uma dupla jornada de trabalho, lutando para sustentar suas famílias e enfrentando as desigualdades sociais e raciais existentes. Gonzalez (2020, p. 40) nos permite a reflexão sobre:

> No período que imediatamente sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de "cidadãos iguais perante a lei", coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para "adiantar os serviços caseiros" e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente.

A movimentação dos ex-escravizados no período pós abolição estava voltada para se manterem vivos, terem onde morar e serem inseridos em uma sociedade que não admitiam sua presença. Alguns movimentos urbanos e armados surgiram como resposta a essa sociedade que mesmo "livres" ainda não conseguiam, trabalho, moradia, saúde e segurança.

O primeiro movimento negro organizado no Brasil foi o movimento abolicionista, de acordo com Neto (2011), o abolicionismo é um termo que descreve um movimento contra a escravidão que ganhou força a partir de 1880, envolvendo diversos grupos sociais e tendências políticas. No entanto, ele sugere que já na década de 1860 havia um movimento emancipacionista, embora com diferenças significativas em relação às estratégias e objetivos. Os movimentos emancipacionistas da década de 1860 eram mais focados em reformar a instituição da escravidão, em contraste com os movimentos abolicionistas posteriores, que tinham como objetivo a abolição completa da escravidão (Neto, 2011).

Enquanto os primeiros buscavam mudanças dentro do sistema escravocrata, os últimos visavam sua extinção total. Segundo Neto (2011), o movimento abolicionista se organizou por meio de jornais, comícios e fundos de emancipação[38]. Isso mostra como os abolicionistas buscavam difundir suas ideias e mobilizar recursos para libertar escravos.

[38] Segundo Neto (2011, p. 310): "Fundo de emancipação – instrumento jurídico destinado a angariar fundos para a compra de alforrias em cada província do país e no município neutro. Segundo Fabiano Dauwe, o fundo de emancipação libertou mais de 32 mil escravos em todo o Império, numa empreitada que consumiu mais de 27 mil contos de réis".

Brito (2017), compreende que o movimento abolicionista no Brasil teve início na segunda metade do século XIX, em um período marcado por mudanças políticas e sociais. Os abolicionistas desenvolviam suas ações de maneiras variadas, como mencionado por Neto (2011) e envolvendo-se em conferências, publicações, manifestações e exercendo pressão política, por meio de debates fervorosos, e campanhas educativas, como afirmou Brito (2017, p. 1064):

> As mobilizações progrediam onde encontravam um Poder Executivo facilitador, como no Ceará e Manaus. As províncias da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro possuíam uma certa tradição abolicionista, mas avançaram lentamente devido à forte reação politicamente organizada do escravismo local.

Os ativistas do século XIX não se limitavam apenas a combater a escravidão; sua missão abraçava um propósito mais amplo. Para além das fronteiras físicas das plantações e dos navios negreiros, buscavam sensibilizar a sociedade sobre os aspectos éticos e humanitários intricados à instituição da escravidão. Com determinação, esses abolicionistas não apenas clamavam pela libertação dos escravizados, mas também se empenhavam em legitimar moralmente sua causa diante de uma sociedade frequentemente complacente ou cúmplice (Brito, 2017).

O movimento abolicionista no Brasil foi um divisor de águas na história do país, sendo responsável no processo para o fim da instituição da escravidão. Ao longo de décadas de luta incansável, os abolicionistas empregaram uma variedade de estratégias que deixaram um legado inegável.

Assim, o movimento abolicionista não se limitou ao âmbito social, estendendo sua influência para a esfera política. Pressionando autoridades e políticos, os abolicionistas foram responsáveis por levantar o debate no Parlamento e por impulsionar a aprovação de leis, que gradualmente minaram os alicerces da escravidão.

Brito (2017) afirma que em dezembro de 1884, o Brasil enfrentou uma eleição marcada por tumultos e irregularidades significativas na votação e na apuração dos resultados. Esse processo eleitoral foi caracterizado por fraudes, violência e impedimentos que afetaram a participação dos eleitores, além de uma apuração problemática que gerou uma grande confusão. A tensão entre abolicionistas e escravistas, que estava em alta na época devido ao iminente debate sobre a abolição da escravidão, refletiu-se diretamente no contexto eleitoral.

A polarização entre esses grupos ficou evidente quando ambos os lados apresentaram suas próprias versões dos resultados, cada um reivindicando a vitória. Essa situação gerou um ambiente de desconfiança e disputas, com acusações mútuas de manipulação e fraude. O problema foi exacerbado pelo fato de que o reconhecimento dos mandatos era controlado pelos escravistas, que usaram sua posição para validar os candidatos de seu grupo e invalidar os candidatos abolicionistas. Isso resultou em uma eleição que, além de tumultuada, foi vista como injusta e parcial, com o controle dos escravistas influenciando diretamente o resultado e aprofundando a divisão política da época (Brito, 2017).

A mobilização popular foi outra faceta essencial desse movimento histórico. Manifestações, petições, abaixo-assinados e uma miríade de formas de protesto serviram para unir a sociedade civil em uma só voz, exigindo o fim imediato da escravidão e a garantia dos direitos humanos para todos os indivíduos. Não se pode ignorar também a importância do apoio internacional. Abolicionistas estrangeiros e organizações internacionais lançaram seus pesos contra o sistema escravocrata brasileiro, expondo suas atrocidades perante o mundo e pressionando o país a se alinhar com os valores universais de liberdade e dignidade. Brito (2017, p. 1058) confirma que:

> A conjuntura política do século XIX, após o ciclo das abolições, criara um novo ambiente político internacional desfavorável à escravidão. Essa dinâmica antiescravista não ecoou no Brasil, pois a escravidão “era a pedra angular da economia, de partidos e da sociedade aristocrática desde as origens da nação” (p.28). O Império, graças a oposição sistemática do partido conservador a qualquer mudança na questão servil, continuava escravocrata, enquanto a escravidão acabava pelo mundo.

Como observado por Brito (2017), o ritmo de modernização conservadora na década de 1870 acelerou a internalização dos valores abolicionistas, mas esse processo não foi imediato nem uniforme. A resistência ao novo repertório moral é uma indicação clara de que a transformação social foi marcada por um avanço desigual. Embora houvesse uma mudança legislativa, a mudança cultural e moral não foi igualmente abrangente, evidenciando uma desconexão entre a reforma legal e a transformação dos valores sociais.

Após a abolição, o surgimento de organizações e movimentos dedicados aos direitos da população negra destaca a continuidade da luta por igualdade e

valorização. No entanto, é fundamental considerar o contexto político e social do Brasil nos anos 1930, que trouxe seus próprios desafios e limitações.

Pereira (2016) esclarece que diante desse contexto emergiram jornais voltados para as comunidades negras. Dois exemplos marcantes são o Treze de Maio, no Rio de Janeiro (1888), e O Exemplo, em Porto Alegre (1892). Além disso, ganharam destaque uma série de periódicos em São Paulo a partir dos anos 1910. Na década de 1920, esses veículos passaram a expor a discriminação racial, sendo reconhecidos como a "imprensa negra paulista". Sua influência foi fundamental para o surgimento de líderes da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931. Assim, a imprensa se destaca como influência para a FNB a criação de “grêmios, clubes ou associações de negros”, como, por exemplo, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, criado no Rio de Janeiro em 1902, e o Centro Cívico Palmares, criado em São Paulo em 1926 (Pereira, 2016, p. 159). Domingues (2008, p. 520) afirma que:

> A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afropaulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (Domingues, 2004, p. 329). Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra.

O movimento negro, segundo Pereira (2016), passou por diversas transformações e desafios. Um dos impactos mais significativos foi a busca por inserção social e econômica da população negra, que enfrentou discriminação e exclusão em vários setores da sociedade. Pereira (2016, p. 159) confirma que:

> O movimento negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas destacamos práticas político-culturais, criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, iniciativas específicas no âmbito da educação, da saúde etc. Tudo isso faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social.

A história do Brasil é marcada por diversos episódios de resistência e luta contra a opressão. Gomes (2011) expõe dois exemplos emblemáticos são a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, na cidade de Salvador, Bahia, e a Revolta da Chibata, após a abolição, liderada por João Cândido Felisberto (1880-1969), em 1910, no Rio

de Janeiro. Para Gomes (2011), ambos os eventos representam momentos fundamentais em que africanos escravizados e seus descendentes se levantaram contra as injustiças sociais e raciais e permeavam a sociedade brasileira. Assim como as organizações e movimentos, como os clubes, grêmios e imprensa lideradas pela população negra, conforme destaca a autora (2011, p. 141):

> Cada uma dessas organizações viveu processos de tensão interna, contradições, conflitos, assim como todas as ações emancipatórias presentes nas sociedades. No entanto, podemos dizer que, a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina.

Estes episódios evidenciam a persistência e a coragem dos oprimidos, e inspiram reflexões sobre a necessidade contínua de enfrentamento e superação das estruturas de poder opressoras. Todavia, Gomes (2011, p. 141) afirma que as mulheres negras só passaram a fazer parte desses movimentos de forma contundente a partir dos anos de 1980, sendo que:

> A partir da experiência de reprodução das desigualdades de gênero, vividas no interior do próprio movimento negro, as mulheres negras se organizam e fundam nos anos 80, o Movimento das Mulheres Negras, que hoje faz parte de uma articulação latino-americana e internacional de mulheres negras.

Na Visão de Davis (2016), em diversos casos estadunidenses, a resistência das mulheres negras se manifestava de maneira mais sutil do que participarem efetivamente das revoltas, fugas ou sabotagens. Essa resistência incluía, por exemplo, atividades como aprender a ler e escrever, o que era proibido. Davis (2016) interpreta que é inegável que muitas mulheres negras utilizaram as habilidades de ler e escrever para redigir suas próprias permissões de viagem e buscar a tão almejada liberdade. Apesar desses desafios, as mulheres negras se organizaram e se engajaram ativamente no movimento negro, a fim de superar essas barreiras e lutar por seus direitos e pela valorização da presença negra no Brasil. Segundo Costa (2017, p. 106):

> […] Mesmo com as sintetizadas pesquisas e limitados estudos como este, por carecimento de mais fontes e maior aprofundamento nessas histórias e memórias, é indiscutível a presença fundamental destas mulheres no engajamento da luta do pós-abolição, em que incentivaram e compuseram os movimentos negros marcando a luta antirracista nesse país, que carrega o racismo em suas raízes e o expressa não só nas relações, como nas próprias políticas oficiais. Ainda que hoje se tenha registrado pouca participação das

> mulheres negras nos jornais e nos altos cargos, está em seu histórico nunca deixou de pensar no destino dos seus, fazendo parte de todas as agendas desses movimentos negros.

Durante a Primeira República, Costa (2017) apresenta que as mulheres negras se organizavam de diversas formas para lutar contra o racismo e a discriminação. Elas desempenharam um papel fundamental na construção do movimento negro brasileiro. Elas se engajavam ativamente em diversas atividades, como a realização de cursos, aulas e a promoção de debates e discussões sobre as tensões nas relações raciais cotidianas e sistemáticas. Além disso, as mulheres negras compunham massivamente diversos organismos do movimento negro brasileiro, muitas vezes especificamente destinados a elas.

Elas assumiram posições de destaque e formaram delegações, núcleos de senhoras, diretorias femininas, clubes e casarões, demonstravam seu engajamento e liderança no movimento. As mulheres negras também se dedicavam à educação e à formação das crianças e jovens, participavam ativamente dos cursos de alfabetização e ensino. Costa (2017, p. 101) afirma que:

> A mulher negra, sendo o sustentáculo das famílias negras, a partir do momento que se instruía, não deixava de encorajar um destino diferente aos seus. Se ela não tivesse orientação para formar as crianças e jovens, além de participarem ativamente dos cursos de alfabetização e ensino, mais empecilhos surgiam para educação destes com uma outra perspectiva de futuro daquela que enfrentava a maioria da população negra. Mas, o caso da maioria dessas mulheres, marginalizadas de qualquer letramento e instrumentalização, corroborava para a perpetuação de um sentimento de inferioridade no "meio negro" (CORTÊS, 2006), já que as mesmas eram frutos da sociedade racista que constantemente a inferiorizava e estigmatizava. As mulheres negras tinham um papel principal na educação dos mais novos, já que geralmente estavam sob seus cuidados ou influência.

Elas se instrumentalizaram dos aspectos que estavam em seu horizonte para garantir não só a sua emancipação, como a de seus filhos, filhas e outras tantas pessoas negras, contribuindo para a transformação das condições estigmatizadas das pessoas negras. Essas formas de organização e engajamento das mulheres negras evidenciam sua atuação ativa e estratégica na luta contra o racismo e a discriminação, bem como seu papel fundamental na construção do embate ao racismo no Brasil durante a Primeira República.

Jeruse Romão (2021) destaca a importância de Antonieta de Barros (1901-1952) como um ícone na luta pelos direitos das mulheres negras e não negras no Brasil, especialmente no período pós-abolição. Nascida em Florianópolis, Antonieta

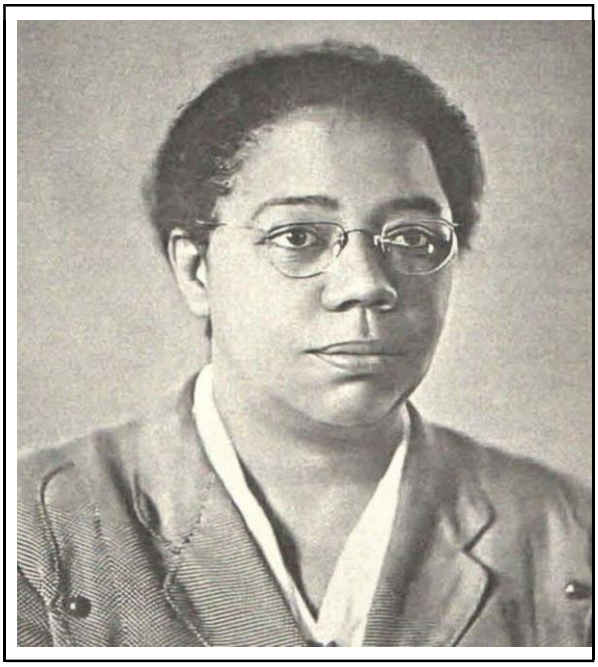
foi uma pioneira na educação e política, superando desafios relacionados à raça, classe social e gênero. Ela iniciou sua trajetória educacional na Escola Normal Catarinense e fundou o Curso Particular Antonieta de Barros em 1922, focando na alfabetização. Como afirma a autora, além de educadora, Antonieta atuou como escritora, jornalista e política, destacando-se pela sua coragem e contribuição para a educação e os direitos civis.

As transformações políticas e ideológicas no Brasil, desencadeadas pela Revolução de 1930, conforme delineia Espíndola (2015), marcou o início de uma fase de centralização do poder e autoritarismo sob o governo de Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que o país enfrentava mudanças econômicas internas e externas. Dentro desse contexto de reorganização política, Antonieta de Barros, uma mulher negra pioneira no campo da educação e da política, buscou superar as barreiras impostas pela sociedade de sua época. Desde jovem, ela se envolveu ativamente na vida pública, desafiando as expectativas de classe, gênero e raça.

Sua participação no Centro Catarinense de Letras, uma instituição que promovia a produção e circulação de ideias literárias e culturais, foi uma forma de se inserir no espaço público, utilizando as letras como meio para expressar suas ideias e buscar reconhecimento em um contexto dominado por homens. Espindola (2015) reforça que, Antonieta, ao engajar-se no movimento, rompeu com as limitações sociais e políticas impostas a ela.

Em 1934, foi eleita deputada estadual, tornando-se a primeira mulher negra no Parlamento Catarinense e na América Latina, conforme registrado por Romão. Antonieta também foi a primeira mulher a presidir uma Assembleia Legislativa no Brasil, um feito histórico documentado em 1937. Sua atuação política incluiu a relatoria dos capítulos de Educação e Cultura e a autoria da lei que instituiu o Dia do Professor.

Figura 6. Antonieta de Barros



Fonte: UFMG (2024).

Para concluir essa subseção, pode-se destacar que as mulheres negras sempre encontraram maneiras criativas de resistir, construindo redes de apoio, mantendo a esperança mesmo nas situações mais difíceis e desafiando as estruturas de poder com determinação e coragem. Suas histórias são testemunhas vivas da necessidade contínua de lutar contra barreiras muitas vezes intransponíveis. O passado, com suas vitórias e lutas, serve como um lembrete constante para o presente, guiando-nos por meio das adversidades.

Assim, chega-se à conclusão de que a história das mulheres negras, foi moldada pelas incessantes lutas e resistências, massacradas pelo sexismo e pelo racismo em várias frentes, elas se viram conectadas pela dor, encontrando força dentro do próprio grupo de mulheres negras, para se proteger e avançar ao longo do tempo. Embora suas histórias tenham sido frequentemente negligenciadas ou apagadas da narrativa histórica dominante, as mulheres negras durante a escravidão foram verdadeiras revolucionárias, desafiando a dominação e resistindo às condições desumanas com coragem e resiliência.

Na sociedade escravista brasileira, a atuação das mulheres negras foi cercada de diversas formas de opressão e violência, no trabalho e nas relações de classe, gênero e raça. Contrariando a ideia de passividade, elas protegiam suas famílias e comunidades, desafiaram a dominação e resistiram às condições desumanas da

escravidão. Reconhecer sua importância é fundamental para entender a complexidade e a resistência presentes na história da escravização no Brasil.

Nesse contexto, é essencial não apenas reconhecer as mulheres negras proeminentes, como Tia Ciata, Dandara, Tereza de Bengala e Antonieta de Barros, mas também considerar as diversas experiências que contribuíram significativamente para a formação cultural do país. A história e experiências das pessoas negras é complexa e não pode ser reduzida apenas às trajetórias de indivíduos notáveis. Ampliar o escopo da narrativa histórica é uma chamada para reconhecer a contribuição diversificada de muitos indivíduos para a formação da identidade afro-brasileira na sociedade.

2.4 DESAFIOS E AVANÇOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta subseção compreende sobre as complexidades enfrentadas pelas mulheres negras brasileiras no cenário atual. O texto analisa não apenas os desafios persistentes, mas os avanços conquistados a partir de suas necessidades e formas de resolvê-las. São discutidas as interseções entre racismo, sexismo e desigualdade econômica, a fim de examinar como esses fatores se entrelaçam e afetam a vida das mulheres negras. Além disso, são destacadas as estratégias de resistência e as contribuições significativas dessas mulheres para a transformação social, proporcionando uma visão abrangente das questões enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil contemporâneo.

Autores como Hooks (2017), Gomes (2012), Gonçalves (2018), Lima (2018), Moraes e Silva (2017), Gonzalez (2020) e Carneiro (2020) destacam essa realidade, em que as mulheres negras enfrentam o racismo e o sexismo, como já mencionado nas subseções anteriores, a exploração econômica e a falta de acesso aos recursos básicos.

Assim, compreende-se que nos meandros da luta interseccional das mulheres negras brasileiras, as contradições se entrelaçam com a luta de classes, agregando complexidade ao movimento. Enquanto muitas mulheres negras lutam contra o racismo e o sexismo, também se encontram imersas em estratos sociais marcados pela desigualdade econômica. Essas mulheres enfrentam não apenas as barreiras

impostas pelo preconceito racial e de gênero, mas também a exploração econômica e a falta de acesso a recursos básicos.

As contradições se tornam evidentes ao considerar que, embora as mulheres negras brasileiras estejam na vanguarda da luta contra a opressão sistêmica, também são frequentemente marginalizadas dentro dos próprios movimentos sociais, como avaliam as autoras Moraes e Silva (2017, p. 59):

> Esse processo demonstra a crítica fundamental das mulheres negras tanto em relação a um feminismo incapaz de perceber a dimensão racial imbricadas nas opressões de gênero, quanto em relação a um movimento de homens negros que, igualmente, não enxerga a dimensão de gênero na conformação das dominações raciais, ou de ambas nas opressões de classe. Esses movimentos pioneiros passam a chamar atenção para a necessidade de superar a compreensão das opressões a partir de estruturas excludentes de dimensões, atendo-se à forma como estas se sobrepõem.

A falta de representatividade e o apagamento de suas vozes dentro das estruturas de poder revelam as tensões entre diferentes agendas e interesses. Além disso, a invisibilidade das mulheres negras nos espaços de tomada de decisão perpetua a exclusão e limita o alcance das conquistas coletivas.

No entanto, é fundamental reconhecer que a luta interseccional das mulheres negras brasileiras também oferece possibilidades para superar essas contradições. Ao unir forças com outros grupos marginalizados e fortalecer alianças entre movimentos sociais, as mulheres negras podem amplificar suas vozes e enfrentar de maneira mais eficaz as diversas formas de opressão que enfrentam.

A solidariedade entre as lutas de classe, raça e gênero, de acordo com Carneiro (2020), é essencial para construir uma frente unida contra as injustiças sistêmicas que permeiam a sociedade brasileira. Para Carneiro (2020) no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como as encontradas na América Latina, o feminismo negro emerge como um movimento essencialmente articulado em torno do combate ao racismo e suas interseções com as questões de gênero. Nesses contextos complexos, onde diversas identidades coexistem e se entrelaçam, o racismo é uma das bases na determinação das hierarquias sociais, incluindo as relações de gênero.

Entende-se que ao concentrar-se no racismo como eixo articulador, o feminismo negro reconhece que as mulheres negras enfrentam não apenas formas de discriminação baseadas em gênero, mas também em raça. Essas mulheres enfrentam obstáculos únicos devido à interseção dessas identidades, sendo

marginalizadas e enfrentando violências específicas que refletem a intersecção entre racismo e sexismo.

Compreender sobre a luta das mulheres negras é intrinsecamente abordar o feminismo negro, um movimento que reconhece e combate as interseções de discriminação e opressão que essas mulheres enfrentam diariamente. O feminismo negro surge como uma resposta necessária às falhas do feminismo liberal em abordar as experiências únicas e complexas das mulheres negras e que muitas vezes operava dentro de uma visão ilusória da harmonia racial, uma ideologia convenientemente sustentada pelo capitalismo para manter as estruturas de poder intactas. Hooks (2018, p. 69) afirma que:

> Inserir classe na pauta feminista abriu um espaço em que interseções entre classe e raça ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica. Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro do movimento, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégio de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça, classe e gênero.

A emergência do feminismo negro está profundamente entrelaçada com o contexto do capitalismo, tanto nos EUA quanto no Brasil. Nos EUA, suas raízes se estendem até as lutas abolicionistas e sufragistas, onde mulheres afro-americanas como Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde e outras, confrontaram a opressão de gênero, e as estruturas econômicas que perpetuavam a exploração racial. Davis (2016, p. 232) afirma que as mulheres negras:

> [...] dificilmente poderiam lutar por fraqueza; elas tiveram de se tornar fortes, porque sua família e sua comunidade precisavam de sua força para sobreviver. A prova das forças acumuladas que as mulheres negras forjaram por meio de trabalho, trabalho e mais trabalho pode ser encontrada nas contribuições de muitas líderes importantes que surgiram no interior da comunidade negra.

No Brasil, essa interconexão é ainda mais evidente, com figuras proeminentes como Lélia Gonzáles (1935-1994), Sueli Carneiro (1950-) e Luiza Bairros (1953-2016) moldando o movimento com uma consciência aguda das dinâmicas capitalistas que exacerbam as desigualdades raciais e de gênero.

Figura 7. Respectivamente, Lélia Gonzalez, Luiza Barros e Sueli Carneiro

Fonte: Quirino (2022)

Gonzalez (2020) afirma que o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) marcou um novo capítulo na mobilização política dos afro-brasileiros, destacando-se por sua abordagem pioneira que mesclava preocupações raciais e de classe. Isso o diferenciava dos movimentos anteriores, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), que priorizavam principalmente a integração racial. Ainda segundo a autora, o contexto em que o MNUCDR emergiu foi fundamental, ocorrendo durante uma fase de transição econômica no Brasil, de um capitalismo competitivo para um capitalismo monopolista. Essa mudança resultou na criação de dois mercados de trabalho distintos, com a população negra enfrentando desproporcionalmente altos índices de desemprego e subemprego.

Apesar da sua relevância, o MNUCDR enfrentou consideráveis obstáculos, incluindo a resistência dos setores dominantes, que procuravam neutralizar os movimentos populares por meio de manipulação ideológica e repressão direta. O

golpe militar de 1964 exacerbou ainda mais as dificuldades enfrentadas pela população negra, marginalizando-a e servindo aos interesses do capital monopolista. Gonzales (2020, p. 115) relata que foi na década de 1970:

> [...] que novos movimentos de cultura negra começaram a proliferar no Sudeste brasileiro. Isso foi resultado da libertação dos países da África negra e do movimento afro-americano pelos direitos civis, cujos efeitos se fizeram sentir no Brasil. Em 1972, o Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, lançou a ideia de se transferirem todas as tradicionais comemorações do aniversário da abolição (13 de maio de 1888) para 20 de novembro, data da morte de Zumbi, o grande líder da República de Palmares. O 13 de maio foi assim abandonado como a data historicamente mais significativa para os negros no Brasil. Afinal, a verdadeira abolição ainda não ocorreu. Para a maioria da população negra brasileira, o "milagre" se revelou uma ilusão. Mais do que nunca, a expressão "Ninguém segura este país" passou a ser vista como a exteriorização de um orgulho que nada tinha a ver com a realidade do povo negro.

Quando se discutem os movimentos de resistência, é importante destacar, segundo Carneiro (2011), que, no embate travado por segmentos das elites nacionais contra as políticas de promoção da igualdade racial, essas elites recorrem à desqualificação pública dos movimentos negros e de seus aliados, à negação do racismo e da discriminação racial, e à deslegitimação acadêmica de estudos e pesquisas que há décadas evidenciam a extensão das desigualdades raciais. Além disso, são utilizados argumentos genéticos para sustentar a miscigenação e negar o papel do negro como agente social necessitado de políticas públicas específicas e de seu legítimo direito democrático de demandá-las.

Não é incomum assistir a essa desqualificação das reinvindicações dos movimentos negros. São estratégias usadas pela classe dominante para tentar silenciar esses grupos. Segundo Carneiro (2011, p. 36), a "desqualificação ou criminalização dos movimentos sociais é uma prática autoritária consagrada na nossa tradição política". A autora aborda a persistência de um padrão histórico no Brasil, no qual certos setores das elites buscam desqualificar e reprimir as demandas por igualdade racial, retratando-as como uma ameaça à ordem estabelecida.

Carneiro (2011) descreve o contexto da década de 1930, onde os movimentos sociais e intelectuais começaram a ganhar força, clamando por mudanças sociais e econômicas, incluindo uma maior igualdade racial. No entanto, não houve apoio a esses pedidos, partes das elites sociais reagiram de maneira hostil, tentando desacreditar as demandas por políticas específicas de inclusão social para corrigir as desigualdades raciais. Em vez de responder positivamente aos apelos por justiça e

igualdade, essas elites resistiram à mudança e procuraram manter seu *status* e privilégios existentes, mesmo que isso significasse perpetuar a opressão racial.

Diante dessa recorrência histórica em que as elites tentam desqualificar e reprimir as demandas por igualdade racial, os movimentos negros no Brasil persistem na luta por seus direitos. Apesar das adversidades e da resistência encontrada, esses movimentos têm uma longa trajetória de mobilização e resistência, enfrentando as estruturas de poder que perpetuam a discriminação racial e a desigualdade.

Ao tratar de avanços e desafios, observa-se que o feminismo negro no Brasil tem sido uma força catalisadora na luta contra o racismo estrutural e o sexismo, desafiando não apenas as normas de gênero, mas também os sistemas econômicos que perpetuam a marginalização das mulheres negras. Seu foco na interseccionalidade entre raça, gênero e classe é uma crítica direta ao capitalismo, que se beneficia da exploração de corpos racializados e da desigualdade econômica sistêmica.

Mulheres negras têm desempenhado papéis fundamentais em movimentos de luta e resistência ao longo da história, oferecendo exemplos poderosos de liderança e determinação. Entre elas, pode-se destacar Laudelina de Campos Melo (1904-1991) e Marli Pereira Soares (1954-1993), cujas contribuições foram de profunda importância para suas comunidades e para o país como um todo.

Laudelina de Campos Mello foi uma importante líder sindical e ativista brasileira, conhecida por sua atuação em prol dos direitos das trabalhadoras domésticas (Crespo, 2016). Mineira de Poços de Caldas, Laudelina nasceu em 1904. Aos 16 anos já iniciava sua militância ao participar da fundação e ser a primeira presidenta do grupo Treze de Maio em sua cidade natal. Ela fundou a primeira Associação de Empregadas Domésticas em Santos, em 1936, e continuou sua luta ao longo das décadas seguintes, buscando o reconhecimento e a valorização dessa categoria profissional. Crespo (2016, p. 163) informa que:

> O ano era 1988 quando as trabalhadoras domésticas foram finalmente reconhecidas enquanto profissionais e puderam fundar sindicatos no Brasil. Dona Nina já completava mais de meio século de luta junto a essa categoria e ainda permanecia como grande articuladora de suas reivindicações no ensejo da feitura e promulgação da Constituição Cidadã. Laudelina de Campos Mello fundou em 1936 a primeira Associação de Empregadas Domésticas do nosso país, na cidade Santos, onde residia àquela época e especialmente por essa militância, que perpassou tantas conjunturas políticas diferentes, seu nome é tido ainda hoje como referência.

Sua participação ativa nas lutas políticas e sociais foi marcada pelo engajamento no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e na Frente Negra Brasileira. Assim como confirma Lima (2018), Laudelina foi uma pioneira no sindicalismo, desempenhando um papel fundamental na criação da Associação das Empregadas Domésticas. Esta organização foi a primeira do tipo no Brasil e desempenhou um papel fundamental na defesa dos direitos e interesses das trabalhadoras domésticas, que historicamente foram marginalizadas e exploradas. Por meio da sua liderança e mobilização, Laudelina contribuiu para dar visibilidade às condições precárias enfrentadas por essas trabalhadoras e para promover mudanças significativas em suas condições de trabalho e de vida (Crespo, 2016). Com relação a sua atuação política, o autor (2016, p. 164) expõe que:

> [...] fora marcada pelas relações com diversos militantes negros, comunistas e sindicalistas e o contato e interlocução com as várias organizações políticas distintas como a Frente Negra Brasileira, o Partido Comunista e o Teatro Experimental do Negro fazem parte das suas histórias. Organizações recreativas e educativas voltadas para a afirmação do povo negro, como o concurso de beleza Pérola Negra, o Clube 13 de Maio e a Escola de Bailados Santa Efigênia foram obras de sua criação e articulação.

Laudelina de Campos Melo, segundo Lima (2018), foi uma líder incansável na luta pelos direitos dos trabalhadores domésticos, faleceu em 1991 aos 86 anos, na cidade de Campinas. Sua vida foi marcada por uma dedicação inabalável à causa da justiça social e dos direitos humanos. Mesmo enfrentando adversidades e resistência, ela perseverou em sua missão de garantir melhores condições de trabalho e dignidade para uma categoria frequentemente marginalizada e desvalorizada. Para isso Lima (2018, p. 196) destaca que:

> Sua experiência como doméstica durante três décadas lhe forneceu subsídios para atuar na reivindicação de direitos trabalhistas para sua classe. Laudelina tinha muita clareza a respeito de sua condição racial e de gênero, bem como dos quanto tais sistemas opressivos determinavam seu lugar social e obstaculizavam a aquisição dos direitos tão almejados.

De acordo com Lima (2018), Laudelina de Campos Melo dedicou-se a construir alianças entre os diversos grupos étnicos dentro dessas comunidades, reconhecendo que as opressões internas são tão prejudiciais quanto as externas. Sua visão política centrava-se nas diversas necessidades da população negra, visando eliminar as opressões enfrentadas por esse grupo. Embora tenha falecido em 1991 sem testemunhar a realização completa de muitos de seus ideais, Laudelina deixou um

legado marcante na luta contra o racismo e na promoção dos direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas e da comunidade negra (Lima, 2018).

Figura 8. Laudelina de Campos Melo

Fonte: BBC, 2020.

A trajetória de Marli Pereira Soares, conhecida como Marli Coragem, é um testemunho vivo das experiências das mulheres negras, contribuindo significativamente para o diálogo sobre suas vivências em diversas frentes. Marli Coragem é reconhecida por sua coragem e determinação em enfrentar as injustiças e violências, tornando-se um símbolo de resistência para as mulheres negras. Sua postura destemida inspira e fortalece outras mulheres em sua luta por justiça e igualdade (Rodrigues, 2020).

Em 1979, aos 27 anos, testemunhou o assassinato brutal de seu irmão pela polícia militar, desencadeando uma jornada implacável por justiça. Dez anos depois, em 1993, Sandro, filho de Marli, é assassinado de forma brutal, a suspeita era de violência policial. Marli reinicia sua luta por justiça, destacando a covardia do ato e o impacto na vida de sua família. Três meses depois, seu afilhado Luiz Carlos, de 18 anos, também é assassinado. Mesmo diante da ditadura civil-militar, Marli persistiu incansavelmente, lutando não só por seu irmão, mas por todas as vítimas da violência policial. Rodrigues (2020, p. 76), em sua carta a Marli Coragem, escreve:

> Os registros citados da sua trajetória não impediram uma certa invisibilidade de quem foi Marli Pereira Soares. Eu gostaria que a sua biografia fizesse parte, por exemplo, das principais publicações sobre aqueles(as) que lutaram

> pelos direitos humanos em plena ditadura militar no país. Aliás, é provável que outros negros(as) não sejam reconhecidos como sujeitos protagonistas nesse período histórico. Soube que movimentos feministas a homenagearam como símbolo da luta da mulher brasileira, mas nunca ouvi menção ao seu nome em atos, eventos ou publicações de referência. Sei que não foi a única mulher a buscar justiça pelos seus, mas poucas tiveram seu nome assegurado na memória nacional.

Apesar da invisibilidade em determinados contextos, a história de Marli Coragem é um exemplo vivo da luta das mulheres negras por justiça e dignidade. Sua trajetória é essencial para a memória coletiva e a representatividade dessas experiências na sociedade, destacando a importância de preservar e celebrar suas conquistas. Uma mulher negra nascida e criada na periferia do Rio de Janeiro é um exemplo de luta e resistência que pode beneficiar amplamente a causa das mulheres negras. Desde sua infância na favela do Pinto, onde enfrentou a dura realidade da pobreza e viu sua comunidade ser vítima de incêndio criminoso, Marli demonstrou uma determinação inabalável diante das adversidades. Em carta escrita à memória de Marli Coragem, Rodrigues (2020, p. 75) manifesta que:

> Nos anos noventa você desaparece, Marli. Talvez cansada de não encontrar respostas para a perda das vidas daqueles a quem amava. Talvez, cansada de se expor, chorar e se explicar diante das câmeras de TV, delegacias e tribunais. Talvez, exausta de sentir insegurança e ainda ter que ser o suporte familiar daqueles que restaram. Enfim, os motivos podem ser esses e outros mais. Mas, algo ficou de você que ainda nos provoca admiração, respeito e a sensação de que lhe é devido um amplo reconhecimento somado a momentos de paz depois de tanta luta pelo direito de existir. Direito de existir com uma vida digna. Direito de não ver a vida de tantos jovens interrompida de forma brutal e recorrente.

Percebe-se que a trajetória de Marli ressalta a importância da conscientização e mobilização contra o racismo estrutural e a brutalidade policial. Sua história inspira outras mulheres negras a se levantarem contra a opressão e a injustiça, fortalecendo a solidariedade dentro das comunidades marginalizadas. Ao compartilhar sua experiência, Marli contribui para ampliar a diversidade de narrativas dentro do movimento de mulheres, com destaque à urgência de medidas concretas para promover a igualdade racial e a justiça social.

Figura 9. Marli Pereira Soares

Fonte: Memórias da ditadura (2024)

Considere-se que essas vidas compõem as relações de luta de classes e suas interseccionalidades das mulheres negras na condução de movimentos de resistência, mas também ressaltam a liderança, resiliência e perseverança diante das adversidades.

Gonçalves (2018) afirma que no final dos anos 1970, durante o auge das lutas feministas e antirracistas, as demandas do movimento de mulheres negras começaram a ganhar destaque. Esse impulso resultou no I Encontro Nacional de Mulheres Negras. O encontro representou um momento de solidariedade e mobilização, e uma rejeição coletiva às estruturas capitalistas que perpetuam a opressão. Esse encontro ocorreu em dezembro de 1988, na cidade de Valença-RJ, em um cenário caracterizado pela intensidade das lutas feministas e antirracistas no fim dos anos 70 e início dos anos 80. De acordo Gonçalves (2018, p. 10):

> O ano era emblemático, pois marcava o centésimo aniversário da abolição da escravatura. Para o movimento negro, nada havia a comemorar. Ao contrário, se constatava que após 100 anos da libertação do povo negro, ainda era preciso enfrentar as consequências do racismo no cotidiano, denunciar o mito da democracia racial e lutar por condições dignas para o(a)s trabalhadores(a) negro(a)s.

Na década de 1980, surgiram diversos coletivos[39] de mulheres negras em várias regiões do Brasil, como o Nzinga no Rio de Janeiro, o Coletivo de Mulheres

[39] O termo "coletivo" na perspectiva da referência citada, refere-se a grupos organizados de pessoas que compartilham interesses, objetivos e identidades em comum. Nesse caso específico, trata-se de coletivos de mulheres negras que se uniram para formar grupos com o propósito de atuar politicamente

Negras de São Paulo, o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista e a Maria Mulher em Porto Alegre (Gonçalves, 2020). Esses grupos passaram a atuar de maneira mais ativa na arena política brasileira, consolidando-se tanto politicamente quanto emocionalmente para lidar com os desafios enfrentados pelas mulheres negras.

Apesar dos avanços no reconhecimento da identidade negra e nas políticas de igualdade racial, a persistência das desigualdades econômicas revela a maneira como o capitalismo continua a estruturar as relações sociais no Brasil. A maioria dos brasileiros que vivem na pobreza são negros, uma realidade que destaca a interseção entre racismo e economia no país.

Conforme apresenta os dados coletados pelo IBGE, as estatísticas revelam que as taxas de pobreza entre indivíduos pretos e pardos são aproximadamente o dobro das taxas observadas entre os brancos. Uma análise das linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial confirma a maior vulnerabilidade das populações pretas e pardas[40].

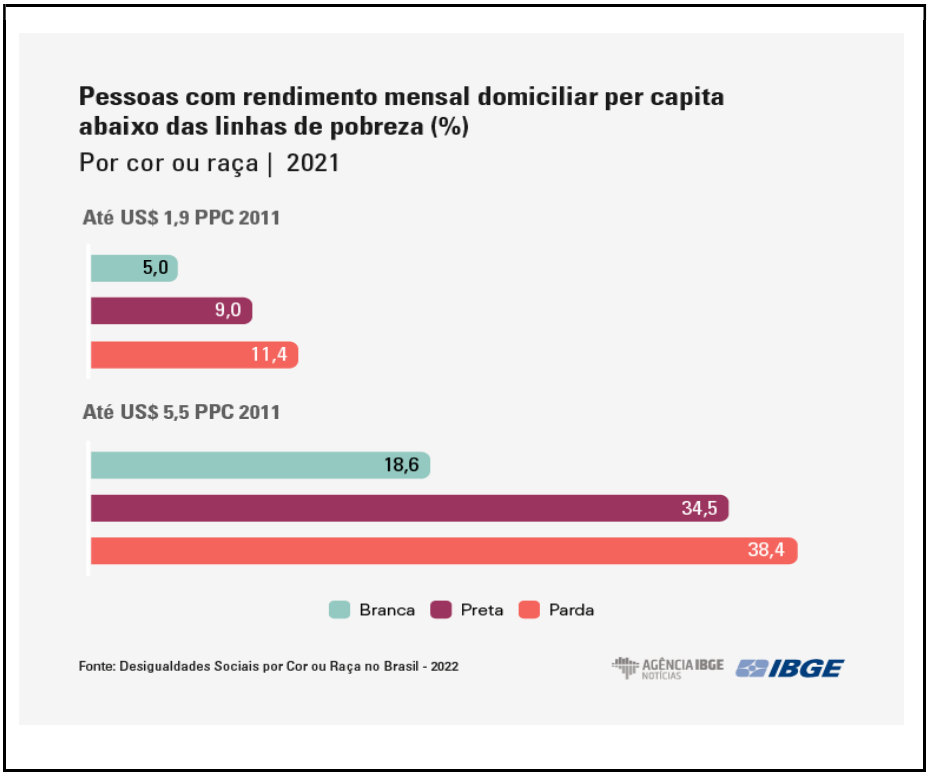
Em 2021, utilizando a linha de US$5,50 por dia (ou R$486 por mês *per capita*) como referência, a taxa de pobreza entre os brancos foi de 18,6%. Entretanto, entre os pretos, essa taxa atingiu 34,5%, enquanto entre os pardos foi ainda maior, alcançando 38,4%. Por outro lado, na linha da extrema pobreza, definida como US$1,90 por dia (ou R$168 por mês per capita), as taxas foram de 5,0% para os brancos, contrastando com 9,0% para os pretos e 11,4% para os pardos (IBGE, 2023). Conforme gráfico disponibilizado pela agência:

---

e socialmente, promovendo a luta por direitos, igualdade, e o enfrentamento das opressões e desafios específicos vividos por mulheres negras no Brasil.

[40] O IBGE começou a tratar as categorias "preto" e "pardo" em seus censos a partir de uma tradição histórica que remonta ao período escravocrata no Brasil. Desde o primeiro Censo oficial em 1872, as categorias "preto", "pardo" e "branco" foram utilizadas como as principais classificações raciais, refletindo o vocabulário racial corrente na sociedade da época. Esses termos eram amplamente usados para descrever a população, tanto na literatura científica, como nos relatos cotidianos e anúncios de jornais, como aqueles que anunciavam fugas de escravizados. A escolha dessas categorias pelo IBGE se baseou no uso corrente e disseminado desses ter na sociedade brasileira, o que conferia maior uniformidade e confiabilidade aos dados coletados. Isso foi fundamental para uma instituição que buscava captar com precisão as características da população. Em 1890, o termo "pardo" foi temporariamente substituído por "mestiço", mas voltou a ser utilizado nos censos a partir de 1940, quando a "cor" voltou a ser um critério de coleta de dados (Osório, 2003).

Gráfico 2. Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo da linha da pobreza



Fonte: IBGE (2023).

Portanto, o feminismo negro desafia as normas de classe, gênero e raça e questiona as bases econômicas do capitalismo que perpetuam a opressão sistêmica das mulheres negras. E são questões fundamentais para a reflexão e tomada de decisões.

O feminismo negro, ao cruzar seus ideais com os mecanismos do capitalismo, desempenha um papel crucial na reforma educacional, especialmente para as mulheres negras. Suas batalhas históricas e vitórias têm impulsionado mudanças profundas na estrutura e no conteúdo da educação, visando a uma abordagem mais inclusiva, diversificada e sensível às necessidades das mulheres, especialmente aquelas que enfrentam uma intersecção de opressões devido à sua raça, gênero e posição socioeconômica.

Um dos principais focos do feminismo negro tem sido a inclusão de perspectivas diversas nos currículos educacionais. Isso implica reconhecer e valorizar as contribuições das mulheres negras em todas as áreas do conhecimento, desde as ciências até as artes, da política à cultura. É uma tentativa de reescrever a história para refletir a verdadeira diversidade de vozes e experiências que moldaram o mundo. Nesse sentido Gomes (2012, p. 100) pontua:

> É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Gomes (2012) induz à reflexão que a inclusão desses temas no currículo se trata de uma questão educacional, e de um movimento social e político que visa promover a igualdade racial, a valorização da diversidade cultural. Assim, ao introduzir o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras, busca-se uma revisão das representações históricas e uma desconstrução dos estereótipos negativos. Além disso, essa demanda implica uma reflexão sobre os lugares de poder na sociedade, levantando questões sobre privilégios e direitos arraigados na cultura política e educacional, nas escolas e nas universidades. Para Gomes (2012, p. 102):

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

De acordo com Hooks (2017) ter mulheres negras em posições de autoridade não só oferece modelos a seguir para os estudantes negros, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, trazendo uma variedade de perspectivas e experiências. Dessa forma, o feminismo negro destaca a importância de uma abordagem interseccional na educação. As mulheres negras enfrentam desafios únicos devido à sua identidade múltipla, e é fundamental que a educação reconheça e lide com essas complexidades, ao invés de simplificar as questões de gênero ou raça de forma isolada. A promoção da diversidade no corpo docente e na liderança educacional também é uma prioridade para o feminismo negro.

Outro aspecto fundamental que a autora destaca é o combate ao racismo e ao sexismo dentro das instituições educacionais. Isso envolve não apenas enfrentar preconceitos individuais, mas também questionar e reformar as estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade sistêmica. Além de tudo isso, o feminismo negro desempenha um papel vital no fortalecimento da autoestima e da identidade cultural

das estudantes negras. Ao reconhecer e celebrar suas histórias e contribuições, a educação pode se tornar um espaço mais positivo e capacitador para esses jovens.

Hooks[41] (2017) aborda o tema do feminismo negro em sala de aula onde discute a importância de incluir perspectivas feministas negras no ambiente educacional, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências e lutas das mulheres negras dentro do movimento feminista. Hooks também critica o feminismo branco por ignorar a realidade e as questões enfrentadas pelas mulheres negras, defendendo a criação de espaços de aprendizagem inclusivos e que promovam a diversidade de vozes e experiências.

Carneiro (2003) descreve o movimento feminino negro como um dos maiores movimentos e um dos mais respeitados no mundo, ela descreve o movimento. Carneiro destaca que o contribuiu para o processo de democratização do Estado. A autora destaca o reconhecimento da violência doméstica como uma questão de interesse público que impulsiona a implementação de políticas específicas, resultando na criação de novas entidades na administração pública, tais como as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher e abrigos institucionais destinados a proteger mulheres vítimas de violência (Carneiro, 2003). A autora (2003, p. 119) explica que:

> Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, assertiva já enfatizada por Lélia Gonzalez, “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial”.

Sobre o crescente protagonismo das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro, Carneiro (2003) pondera que pode ser percebido na significativa mudança de perspectiva que a nova Plataforma Política Feminista (PPF)[42] adota. Esta

[41] Bell Hooks foi professora em várias universidades e dedicou sua vida a ensinar e inspirar novas gerações a lutar por justiça social e igualdade. Ela faleceu em 15 de dezembro de 2021, mas seu legado continua a impactar o pensamento crítico e o ativismo contemporâneo (Hooks, 1995).

[42] Segundo Cfemea (2002), a “Plataforma Política Feminista (PPF) foi um documento colaborativo elaborado por dez organizações do movimento de mulheres brasileiras que faziam parte da Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras (CNMB), ocorrida nos dias 6 e 7 de

Plataforma, derivada da Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizada em 6 e 7 de junho de 2002, em Brasília, foi moldada coletivamente por mulheres de diferentes origens. Durante esse processo, estas mulheres dedicaram atenção crítica às questões mais urgentes da conjuntura nacional e internacional.

Essa plataforma, segundo Carneiro (2003), é baseada em princípios orientadores que refletem um compromisso com a igualdade de gênero e a justiça social. Por exemplo, reconhece-se a importância de defender os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais das mulheres, incluindo o direito universal à educação, saúde e previdência. Além disso, destaca-se o compromisso com a luta pelo direito à terra e à moradia, uma demanda essencial para muitas mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Outro ponto relevante, é o compromisso com a luta antirracista e a promoção da equidade racial e étnica. Nesse sentido, as mulheres presentes na conferência, mediante as ponderações de Carneiro (2003), reconheceram a importância de enfrentar todas as formas de discriminação de gênero, incluindo a violência, abusos, assédio e exploração de mulheres e meninas, bem como a discriminação contra a população LGBTQIAPN+[43].

A PPF também se compromete com a assistência integral à saúde das mulheres e a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, reconhecendo essas questões como fundamentais para a autonomia e o bem-estar das mulheres em todas as esferas da vida. Esses exemplos ilustram como a PPF foi moldada por uma ampla gama de vozes femininas, refletindo as necessidades e preocupações diversas das mulheres brasileiras no início do século XXI. Como explica a autora (2003, p. 127):

> Nessa direção, como já apontamos no artigo citado anteriormente, a Plataforma Política Feminista que resulta da Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras representa o coroamento de quase duas décadas de luta

junho de 2002. Em seus cinco capítulos, a PPF abordou temas como democracia política, estado democrático de justiça social, inserção do Brasil no cenário internacional, democratização da vida social e liberdade sexual e reprodutiva. A Comissão Organizadora Nacional da CNMB e responsável pela redação da PPF incluiu a Articulação de Mulheres Brasileiras, Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, Comissão Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da Central Unica de Trabalhadores (CUT), Rede Nacional Feminista de Saúde Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, Rede de Mulheres no Rádio, Rede Nacional de Parteiras Tradicionais, Secretaria de Mulheres do Partido Socialista Brasileiro, Secretaria de Assuntos da Mulher Trabalhadora da Confederação Nacional dos trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e União Brasileira de Mulheres".

[43] É uma sigla que está em constante atualização, abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queer/ Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais.

> pelo reconhecimento e incorporação do racismo, da discriminação racial e das desigualdades de gênero e raça que eles geram. Tal concepção constitui-se em um dos eixos estruturais da luta das mulheres brasileiras. A Plataforma, ao incorporar esse princípio, sela um pacto de solidariedade e corresponsabilidade entre mulheres negras e brancas na luta pela superação das desigualdades de gênero e entre as mulheres no Brasil. Redefine os termos de uma verdadeira justiça social no Brasil.

Pode-se destacar que muito se avançou no movimento do feminismo negro, suas batalhas e enfrentamento ao capitalismo, ao sexismo, ao racismo, dentro de seus próprios movimentos. Gonzalez (2020) reafirma que é no movimento negro que se encontra o espaço essencial para as discussões e o cultivo de uma consciência política sobre o racismo, suas práticas e suas interconexões com a exploração de classe. Salienta-se que o papel das mulheres negras na formação do movimento negro se dá por meio de resistência dentro do próprio movimento, e reconheciam também o caráter mais pronunciado do machismo negro, uma vez que este se entrelaça com mecanismos compensatórios que são resultados diretos da opressão racial. Nesse contexto, o feminismo negro apresenta sua distinção específica em relação ao feminismo ocidental: a solidariedade, enraizada em uma experiência histórica compartilhada.

Uma das questões do movimento feminista negro, como ressalta Carneiro (2003), é a luta pelo acesso à educação para as mulheres negras. No Brasil, a luta das mulheres negras pelo direito à educação está intimamente ligada ao combate ao racismo estrutural e às desigualdades sociais. O movimento feminista negro tem sido fundamental na promoção de políticas de ação afirmativa, como as cotas para negros em universidades, e na defesa de uma educação que valorize a história e a cultura afro-brasileira. A educação é uma ferramenta fundamental para a emancipação das mulheres negras. Por meio da educação, as mulheres negras podem adquirir conhecimentos e habilidades que lhes permitam romper com os ciclos de pobreza e exclusão social, fortalecer suas identidades e resistir às opressões que enfrentam.

A luta pelo acesso à educação por parte do movimento feminista negro é impulsionada, entre outros motivos, por leis brasileiras do século XIX que ainda refletem na sociedade. Henriques (2017) destaca que as mulheres trabalhadoras negras não eram contempladas nas legislações educacionais da época. A autora menciona a Lei 1331-A, promulgada em 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário, excluindo explicitamente escravizados, “Art. 69. Não serão admittidos [sic] a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem

moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados [sic]. § 3º Os escravos" (Brasil, 1854).

Dessa forma, mesmo as mulheres negras "libertas" eram privadas de acesso à educação. Ainda conforme Henriques (2017) embora algumas reformas educacionais tenham sido realizadas a partir de 1890, o preconceito e a desvalorização da educação para trabalhadoras negras persistiram. Essas reformas não corrigiram as desigualdades, e a educação das mulheres negras continuou a ser negligenciada pelo Estado e pela sociedade, incluindo segmentos da classe trabalhadora que viam a expansão da educação como uma ameaça aos privilégios da classe dominante.

Henriques (2017) destaca que, durante as décadas de 1950 e 1960, o Brasil passou por importantes transformações impulsionadas pelos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros, que estavam alinhados com os princípios de Paulo Freire[44] (1921-1997). Esses movimentos começaram a questionar a lógica predominante, herdada da Era Vargas[45] (1930-1945), que associava a educação das classes trabalhadoras à uma simples preparação para o trabalho. Em resposta, passaram a defender a ampliação do acesso da classe trabalhadora à educação científica, tradicionalmente reservada à classe dominante, e promoverem a escolarização da população negra.

Nesse período, conforme ressalta Di Pierro (2005), cursos populares de alfabetização para jovens e adultos com defasagem idade-série foram organizados com base na pedagogia de Paulo Freire. Porém, esses esforços foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura no Brasil. Durante o regime militar (1964-1985), houve uma severa restrição dos direitos civis e políticos, e as iniciativas de educação popular, inclusive aquelas ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), foram desmanteladas. A alfabetização promovida por esses movimentos foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como

[44] Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos maiores pensadores na pedagogia mundial e Patrono da Educação Brasileira. Crítico da educação bancária, propôs uma pedagogia dialógica e problematizadora, focada no diálogo e na conscientização crítica dos educandos. A Lei nº 12.612 de 2012 declarou-o Patrono da Educação Brasileira.

[45] A Era Vargas (1930-1945) foi o período em que Getúlio Vargas governou o Brasil, iniciado após a Revolução de 1930, que depôs Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. Durante este tempo, Vargas centralizou o poder. Destacou-se pela aproximação com as massas, especialmente no Estado Novo. Segundo Rocha *et al.* (2021), Vargas renunciou em 1945 devido a um ultimato militar, o que levou à elaboração de uma nova Constituição e ao início da Quarta República (1946-1964).

principal objetivo a preparação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho e seu cooptação política.

Além disso, as reformas educacionais promovidas pelos militares, como os decretos-lei nº 5.540/68 e nº 5.692/67, como confirma Martins (2009), foram orientadas para a adequação do sistema de ensino à participação da iniciativa privada. Essas reformas não priorizaram o acesso da classe trabalhadora, que as mulheres negras estavam inseridas, à educação pública; pelo contrário, focaram na racionalização dos recursos e na flexibilidade para aumentar a participação privada no ensino médio e superior. Na Educação Superior, essas reformas criaram um "modelo duplamente seletivo", onde as classes médias e altas continuavam a ocupar as vagas nas universidades públicas, enquanto a classe trabalhadora era direcionada para o ensino profissionalizante e para as universidades privadas, onde poderiam conciliar trabalho e estudo.

Para tanto, pode-se observar nas legislações das reformas educacionais entre 1890 a 2020, e como essas legislações impactaram na trajetória das mulheres negras:

Quadro 4. Legislações e reformas no período de 1890 a 1964

ANO	LEGISLAÇÃO/ REFORMA	CONTEXTO	PRINCIPAIS MEDIDAS	MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA MULHERES NEGRAS E TRABALHADORAS
1890	Reforma Rivadavia	Proclamação da República	Introdução do ensino laico e gratuito; criação do Ensino Primário obrigatório; organização das escolas em níveis	Inexistente
1901	Lei Benjamim Constant	Governo de Campos Sales	Criação do Ensino Secundário; organização do sistema de ensino com divisão entre ensino primário, secundário e superior	Inexistente
1915	Reforma Francisco Campos	Inicial período republicano	Modernização dos métodos pedagógicos; desenvolvimento de currículos mais inclusivos	Inexistente
1930 - 1934	Reforma de Francisco Campos	Revolução de 1930; ascensão de Getúlio Vargas	Currículo nacional mais uniforme; ênfase em educação moral e cívica; centralização da administração escolar	Inexistente
1934	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -	Reestruturação nacional da educação	Estabelecimento de um sistema estruturado; obrigatoriedade da educação primária; formação para o ensino secundário	Inexistente

	1934)			
1937	Constituição de 1937	Estado Novo de Getúlio Vargas	Enfoque na educação moral e cívica; ênfase na formação nacional e na centralização do sistema educacional	Inexistente
1941	Plano Nacional de Educação	Durante o Estado Novo	Ampliação do acesso à educação primária; foco na formação técnica e profissional para trabalhadores e suas famílias	Acesso aos trabalhadores
1942	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1942)	Durante a Segunda Guerra Mundial	Adaptação do currículo às necessidades nacionais; modernização da administração escolar	Acesso aos trabalhadores
1947	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1947)	Pós-Segunda Guerra Mundial	Maior ênfase na educação para trabalhadores e classes populares; aumento da formação profissional e técnica	Acesso aos trabalhadores ampliado
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1961)	Governo de João Goulart	Reformulação do currículo e métodos de ensino; ampliação do acesso à educação para diversas classes sociais	Acesso aos trabalhadores ampliado
1962	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1962)	Fim do governo de Juscelino Kubitschek	Introdução de princípios mais inclusivos; foco na educação para todos os segmentos da sociedade, incluindo negros e trabalhadores	Acesso aos trabalhadores e a população negra
1964	Golpe Militar e Reestruturação Educacional	Ditadura Militar (1964-1985)	Centralização do sistema educacional; ênfase na educação técnica e repressão de movimentos estudantis	Acesso limitado para negros e mulheres, com foco em educação técnica
1971	Lei 5.692/71 - Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus	Durante a Ditadura Militar	Introdução do ensino técnico profissionalizante no currículo escolar; obrigatoriedade do 1º grau (Ensino Fundamental)	Acesso ampliado à educação técnica para negros e mulheres
1988	Constituição Federal de 1988	Redemocratização do Brasil	Garantia de educação básica gratuita para todos; promoção da igualdade racial e de gênero nas escolas	Maior garantia de acesso para negros e mulheres
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996)	Consolidação da democracia	Estabelecimento de um sistema nacional de educação; inclusão de temas como diversidade e direitos humanos no currículo	Inclusão de políticas para negros e mulheres na educação
2003	Lei 10.639/03 - Ensino da História e	Reconhecimento das contribuições	Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas	Fortalecimento da identidade e educação inclusiva

	Cultura Afro-Brasileira	afro-brasileiras		para negros e mulheres
2012	Lei de Cotas (Lei 12.711/12)	Inclusão social e racial	Reservas de vagas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas	Acesso ampliado ao Educação Superior para negros e mulheres
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Planejamento para o desenvolvimento educacional	Metas para a universalização do ensino, combate às desigualdades educacionais, e inclusão de minorias	Foco na redução das desigualdades raciais e de gênero na educação
2020	Lei 13.994/20 - Educação Inclusiva	Atualização do PNE	Fortalecimento das políticas de inclusão para estudantes com deficiência, garantindo acesso a uma educação inclusiva de qualidade	Garantia de inclusão para negros e mulheres com deficiência

Fonte: Henriques (2017), Cruz (2020), Winckler (1992) e Ministério da Educação (MEC).

Entre 1890 e a atualidade, as reformas educacionais no Brasil têm refletido as transformações sociais e políticas do país, mas também perpetuaram desigualdades, particularmente em relação às mulheres negras e à classe trabalhadora que elas estão inseridas. Embora muitas dessas reformas visassem a inclusão e a democratização do acesso à educação, elas não conseguiram superar completamente as barreiras históricas impostas pela discriminação racial e de gênero como demonstra o Quadro 4.

As primeiras reformas educacionais, como a Reforma Rivadavia de 1890 e a Lei Benjamim Constant de 1901, estabeleceram um sistema educacional, conforme afirmam Silva e Machado (2014, p. 203) no contexto das transformações que ocorreram na sociedade brasileira:

> [...] pretendia-se que os currículos educacionais contribuíssem para a formação de novos cidadãos, intermediados pelos conteúdos da instrução escolar pública. Foi com esta finalidade que se aprovou o Decreto nº. 981, em 1980, durante o Governo Provisório, que regulamentava a escola primária do 1º e do 2º grau, tendo como autor Benjamin Constant [...].

Essas reformas não consideravam as necessidades específicas das mulheres negras, que eram frequentemente excluídas do sistema educacional devido a barreiras sociais e econômicas. Como esclarecido por Gonzalez (2020, p. 228), “Porque se no vértice superior desta sociedade, que detém o poder econômico,

político e social, de comunicação, educação e cultural, neste vértice superior se encontra o homem branco ocidental". Assim, compreende-se que o acesso ao ensino para mulheres negras era quase inexistente, já que a educação era vista como um privilégio destinado principalmente aos homens brancos e a classe dominante. Ainda autora (2020, p. 33) indica que o Censo de 1950 forneceu dados objetivos relacionados à educação e as atividades econômicas das mulheres negras:

> [...] O que então se constatava era o seguinte: nível de educação muito baixo (a escolaridade atingindo, no máximo, o segundo ano primário ou o primeiro grau), l sendo o analfabetismo o fator dominante. Quanto às atividades econômicas, apenas 10% trabalhavam na agricultura e/ou na indústria (sobretudo têxtil, e em termos de Sudeste-Sul); os 90% restantes concentrados na área de prestação de serviços pessoais.

Mesmo com o aumento geral do nível de escolaridade da população brasileira, a mulher negra continuava a enfrentar dificuldades significativas para acessar os níveis mais elevados do sistema educacional, como ensino médio e a universidade.

Esse fenômeno é um reflexo de uma desigualdade racial persistente, em que a mulher negra, em sua maioria, permanecia confinada às fases iniciais da educação básica. Gonzalez (2020) ainda relaciona a limitação no acesso à Educação Superior com as ocupações no mercado de trabalho, posicionando as mulheres negras majoritariamente em cargos de menor prestígio e remuneração.

Percebe-se que a situação das mulheres negras se agravava ainda mais pelo fato de estarem predominantemente inseridas na classe trabalhadora, muitas vezes em condições de extrema precariedade. Dessa forma, Abramo (2006) destaca que a discriminação no mercado de trabalho brasileiro não se limita à questão racial, mas abrange diversas formas de discriminação que afetam esse grupo social. As mulheres negras, que muitas vezes são mais pobres e com menor escolaridade, como afirma Abramo (2006), enfrentam desafios adicionais para conseguir e manter empregos em comparação com outros grupos.

Reformas como o Plano Nacional de Educação de 1941 e a LDB de 1942 ampliaram o acesso à educação primária e à formação técnica. Assim, como ressalta Saviani (2008), a Lei n. 5.692/71, aprovada em 11 de agosto de 1971, unificou o ensino primário (equivalente às atuais séries iniciais do ensino fundamental) e o ginásio (equivalente às séries finais do ensino fundamental) em um único ciclo de 8 anos, chamado de curso de 1º grau. A mesma lei introduziu a profissionalização no ensino de 2º grau (o equivalente ao atual ensino médio). A profissionalização era

obrigatória e tinha como objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essa mudança foi motivada pela necessidade de formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em um período de crescimento industrial e econômico no Brasil, como validado por Saviani (2008).

A intenção era alinhar o sistema educacional às demandas econômicas, garantindo que os estudantes saíssem da escola com competências que os tornassem aptos para ingressar diretamente no mercado de trabalho. Mas, entende-se que essas possibilidades eram insuficientes para as mulheres negras, que precisavam conciliar o trabalho doméstico e informal com os estudos. A ausência de políticas específicas para essa população fazia com que a educação formal fosse uma realidade distante para muitas delas.

As reformas educacionais no Brasil, de 1890 até a atualidade, revelam um processo lento e desigual de inclusão das mulheres negras no sistema educacional. Embora as legislações tenham avançado para o acesso à educação, a intersecção entre raça, gênero e classe social continuou a criar barreiras significativas. A mulher negra, inserida na classe trabalhadora, tem enfrentado um histórico de exclusão que, mesmo com os avanços recentes, ainda demanda políticas públicas específicas e eficazes para garantir seu pleno acesso e sucesso na Educação Superior e na sociedade.

Conclui-se esta seção reconhecendo a profundidade e a complexidade das lutas históricas enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil, particularmente no que tange ao acesso à educação. A análise das raízes históricas da exclusão revela que, durante a escravidão, as mulheres negras enfrentaram desafios extraordinários não apenas pelo sistema escravista em si, mas pelas normas de gênero que exacerbaram ainda mais as dificuldades de acesso à instrução.

Apesar das condições adversas, muitas dessas mulheres demonstraram uma notável resistência, encontrando formas de buscar conhecimento e afirmar sua humanidade em um contexto de brutal opressão. Essa resistência não apenas demonstra a força dessas mulheres, mas destaca o legado persistente de racismo e sexismo que continua a moldar as desigualdades educacionais e sociais contemporâneas.

O conceito de interseccionalidade, amplamente discutido por autores como Gonzalez (2020), Hooks (2015; 2017), Collins e Bilge (2019) e Davis (2016), permite-nos compreender que as opressões vivenciadas pelas mulheres negras são

interligadas, influenciando suas trajetórias educacionais. O reconhecimento dessas intersecções é fundamental para a construção de políticas públicas eficazes que visem combater as desigualdades sistêmicas e promover a inclusão de intelectuais negras nos currículos universitários.

Assim, ao refletir-se sobre o papel das mulheres negras na história da educação no Brasil, é imperativo reconhecer suas lutas e suas conquistas. Suas experiências, muitas vezes negligenciadas ou apagadas da narrativa dominante, são fundamentais para entender a complexidade da identidade afro-brasileira e para construir um futuro em que a igualdade seja uma realidade para todas as mulheres. A luta das mulheres negras por educação e reconhecimento continua sendo um marco vital na transformação social, exigindo uma abordagem interseccional que valorize suas contribuições e promova justiça e igualdade para todas as mulheres.

3. MULHER NEGRA NA SOCIEDADE E SUAS INTERFACES COM A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presente seção tem como objetivo analisar os processos enfrentados pela mulher negra na sociedade brasileira, destacando suas interfaces com a não efetivação histórica do direito à educação superior. A seção expõe as estruturas dominantes que contribuem para a marginalização e subjugação das mulheres, imergindo nas raízes históricas profundas desse fenômeno. Para essa compreensão, são utilizados autores como Marx e Engels (2007; 2013), Chauí (2004), Fairclough (2001), Pêcheux (1995), Althusser (1985), Guimarães (2011), Nascimento (1978), Fanon (2008), Lotierzo e Schwarcz (2013), Gramsci (1999) e Fernandes (2008).

A subseção "Discursos e Ideologias Dominantes Decorrentes da Eugenia" investiga os discursos e ideologias que permeiam a sociedade, com foco racial e de gênero, analisando como construções sociais e narrativas hegemônicas, especialmente após a eugenia e o projeto do embranquecimento, contribuem para a marginalização e invisibilização da mulher negra. Essa análise visa a evidenciar os processos de exclusão que impediram e ainda impedem a efetivação do direito à Educação Superior. Os autores Marx e Engels (2007), Chauí (2004), Fairclough (2001), Silva (2005), Cezário e Almeida (2010), Pêcheux (1995), Althusser (1985), Maciel (1999), Goés (2015), Rocha (2010), Souza (2005; 2012), Honorato (2022), Guimarães (2011), Nascimento (1978), Fanon (2008) e Lotierzo e Schwarcz (2013) fornecem um entendimento sobre os discursos e ideologias que ainda persistem no cotidiano.

A subseção seguinte, "O direito à Educação Superior para mulheres negras: complexidade das estruturas de poder e o pacto da branquitude” aborda a perpetuação da exclusão da mulher negra na sociedade, destacando como essas estruturas se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Para essa discussão, são pesquisados autores como Marx e Engels (2010; 2013), Marx (2012) e Cida Bento (2022).

Na última subseção, "Marginalização: mulheres negras pelo direito ao Educação Superior", foram consultadas pesquisas de autores como Gramsci (1999), Marx e Engels (2013), Quijano (1978) e Fernandes (1968). O objetivo é explorar a marginalização da mulher negra na sociedade sob a perspectiva da classe dominante, examinando como interesses e valores dominantes influenciam e moldam as políticas

e práticas educacionais, perpetuando a exclusão e a subalternização das mulheres negras.

Por meio desta análise, busca-se identificar e compreender as raízes da exclusão da mulher negra no âmbito educacional, como também promover uma reflexão crítica e construtiva que possa subsidiar ações e políticas voltadas para a promoção da igualdade e da justiça social e inserção da mulher negra na Educação Superior.

A educação é um direito fundamental e um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social. Ao destacar as barreiras que as mulheres negras enfrentam no acesso e na permanência na Educação Superior, promove-se uma reflexão sobre a necessidade de promover políticas e práticas educacionais que garantam igualdade e justiça social para todos. A exclusão da mulher negra na Educação Superior reflete desigualdades estruturais enraizadas em questões históricas, sociais e econômicas.

3.1 DISCURSOS E IDEOLOGIAS DOMINANTES DECORRENTES DA EUGENIA

Esta subseção propõe uma análise crítica dos discursos e ideologias, abordando desde os estereótipos racistas que retratam as mulheres negras como hiper sexualizadas e agressivas até as narrativas que minimizam suas contribuições para a história e cultura. Os discursos dominantes moldam e limitam suas identidades. Explorar essa dinâmica é crucial para compreender as barreiras enfrentadas por mulheres negras ao ingressarem na Educação Superior.

Para essa análise, serão utilizadas pesquisas de autores como Marx e Engels (2007), Chauí (2004), Fairclough (2001), Silva (2005), Cezário e Almeida (2010), Pêcheux (1995), Althusser (1985), Souza (2005), Maciel (1999), Goés (2015), Rocha (2010), Souza (2012), Honorato (2022), Guimarães (2011), Nascimento (1978), Fanon (2008) e Lotierzo e Schwarcz (2013).

Chauí (2004) ao discorrer sobre ideologia adverte que a dicotomia entre verdade e falsidade no âmbito da ideologia representa uma questão central para numerosos estudiosos que se dedicam à exploração desse conceito. Embora não se constitua como o único aspecto de relevância, essa relação frequentemente assume o papel de um indicador primordial para a compreensão da natureza da ideologia.

Muitas obras que abordam esse tema tendem a examiná-lo a partir de uma perspectiva gnosiológica, ou seja, vinculada à teoria do conhecimento.

Essa abordagem gnosiológica destaca a importância de compreender como as ideias, crenças e representações são formadas e como se relacionam com a verdade ou falsidade (Chauí, 2004).

Portanto, ao examinar a ideologia, os estudiosos frequentemente indagam sobre a veracidade das ideias propagadas e como elas se alinham com a realidade objetiva. No entanto, é fundamental entender que a relação entre verdadeiro e falso na ideologia não se resume apenas a uma questão de acerto ou erro factual. Ela também está intrinsecamente ligada a questões de poder, dominação e reprodução social.

Conforme afirmação de Chauí (2004), Destutt de Tracy (1754-1836), filósofo francês, foi o primeiro a usar o termo "ideologia" de forma sistemática. Em seu trabalho "Elementos de Ideologia" (1801), ele desenvolveu a teoria das faculdades sensíveis, a teoria representava uma tentativa de conceber o conhecimento humano a partir de bases empíricas e racionais. Ao focar na vontade, razão, percepção e memória, eles procuravam explicar todas as ideias e comportamentos humanos como produtos de interações naturais e observáveis (Chauí, 2004). Essa abordagem visava transformar a educação e a moralidade, promovendo uma sociedade mais iluminada e progressista, livre das amarras do dogmatismo religioso e do autoritarismo monárquico. O trabalho de Tracy (1801), ao introduzir e sistematizar o termo "ideologia", foi fundamental para essa mudança, contrastando a ideologia com a ciência durante um período de grandes transformações na França.

Nesse contexto, a autora enfatiza que "ideologia" se refere à maneira pela qual as ideias e crenças influenciam e moldam a sociedade, especialmente durante períodos de mudança política e social. Tracy (1801) estava interessado em compreender como as ideias e crenças políticas moldavam o comportamento humano e a organização da sociedade.

Para Chauí (2004), a abordagem de Marx e Engels (2007) sobre a ideologia, é da não separação entre a produção das ideias das condições sociais e históricas em que são geradas, contrapondo-se à própria natureza da ideologia. Ele concentra sua

análise nos pensadores alemães que sucederam Hegel[46], considerando-os primordialmente filósofos. Isso contrasta com os pensadores franceses, cuja ideologia é predominantemente política e jurídica, e os ingleses, cuja ideologia é principalmente econômica.

A autora indica que a crítica de Marx e Engels (2007) enfatiza que as formas específicas de ideologia são moldadas pelas condições sociais particulares em que os pensadores burgueses se encontram. Assim, embora haja uma "ideologia em geral" e uma "ideologia burguesa em geral", suas modalidades são determinadas pelas circunstâncias sociais e históricas específicas de cada contexto nacional. Essa compreensão contextualizada é fundamental para compreender as críticas de Marx e para discernir as diferentes formas que a ideologia assume em diferentes contextos sociais e históricos.

Pinho (2013), em consonância com as ideias de Lukács (2012) e Mészáros (2004), afirma que as ideologias são formas de consciência, que podem ser verdadeiras ou falsas, revolucionárias ou reacionárias. Elas são os meios pelos quais os conflitos entre os homens na vida social são conscientizados e combatidos.

Sob o prisma ontológico, que se refere à natureza do ser e da existência, as ideologias podem contribuir para reproduzir a sociedade de classes e para revolucioná-la em direção a um novo modo de produção. Esse novo modo de produção seria verdadeiramente socializado e consciente, regulando a produção de acordo com as necessidades autênticas dos indivíduos. Neste sistema transformado, o indivíduo deixaria de ser apenas um meio de produção da riqueza e passaria a satisfazer um leque ampliado e sempre crescente de necessidades humanas (Pinho, 2013).

Uma das maneiras pelas quais os marxistas analisam a ideologia é por meio da crítica baseada na teoria do conhecimento. Como informa Pinho (2013) sob essa perspectiva, a ideologia é examinada em relação à sua função na formação e perpetuação das relações de classe e das estruturas de dominação.

Chauí (2004) argumenta que a consciência humana começa em um estado de alienação, no qual as pessoas se sentem desconectadas de si mesmas, de seu

[46] Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) foi um filósofo alemão idealista que revolucionou diversos campos de estudo, como a História, o Direito e a Arte, por meio de seus postulados e da lógica dialética. O pensamento de Hegel exerceu grande influência sobre pensadores como Friedrich Engels e Karl Marx. Disponível em: Acesso em:

trabalho e da sociedade. A partir desse estado de alienação, surge a ideologia, um sistema de crenças que justifica as relações de poder existentes. As ideias são percebidas como superiores à prática humana, como se estivessem acima e além da atividade material das pessoas.

A completa separação entre o trabalho material e o espiritual amplifica a alienação e a ideologia, criando uma lacuna entre a prática humana e a produção de ideias. Destaca a autora que isso permite que a consciência imagine uma realidade diferente da existente, uma realidade que não corresponde à experiência material. Com essa separação estabelecida, as pessoas podem se envolver em atividades teóricas ou intelectuais puras, como teoria, teologia, filosofia e moralidade, desconectadas da realidade material. A autora (2004, p. 26) esclarece que:

> Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias. Ou seja: as ideias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas ideias revelam tal separação, o que aparece é que as ideias é que estilo separado do mundo e o explicam. As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens.

Em sua análise materialista da história e da sociedade, Marx e Engels (2007) propõe que a produção de ideias e a consciência humana estão intrinsecamente ligadas às condições materiais da vida. Os autores argumentam que nossas ideias, crenças e formas de pensar não surgem de maneira independente, mas são diretamente moldadas pela atividade material e pelas relações econômicas e sociais nas quais se está inserido.

A produção de ideias, representações e consciência, segundo Marx e Engels (2007), é um reflexo direto da "atividade material" dos seres humanos, que inclui o trabalho, a produção de bens e o comércio. Este conjunto de atividades práticas e materiais constitui a "linguagem da vida real", ou seja, é a base sobre a qual todas as ideias e formas de pensamento são construídas. Os autores (2010, p. 301) destacam que na produção social da sua existência:

> [...] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

Marx e Engels (2007) enfatizam que as ideias e o pensamento humano surgem como emanações diretas do comportamento material. Isto significa que as condições materiais – como o modo de produção e as relações de trabalho – determinam as formas de pensamento e as ideias de uma sociedade. Por exemplo, as leis, a política, a moral, a religião e a filosofia de um povo são produtos de suas condições materiais de vida.

Os homens, segundo Marx e Engels (2007), produzem suas representações e ideias de acordo com o estágio de desenvolvimento de suas forças produtivas (como a tecnologia e os métodos de produção) e das relações sociais que derivam desse desenvolvimento. Portanto, as ideias de uma sociedade estão condicionadas pelas suas estruturas econômicas e sociais.

Os autores observam que nas ideologias – os sistemas de ideias e crenças de uma sociedade – as relações e a realidade aparecem frequentemente de maneira invertida, como numa "câmera obscura". Isso significa que as ideologias tendem a apresentar uma visão distorcida da realidade material. Esta inversão é um resultado do processo histórico de vida. A analogia que Marx usa é a da imagem invertida na retina humana, que é uma consequência do processo físico de visão. Marx e Engels (2007, p. 86) explicam:

> [Anotações do manuscrito]: Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história. (S. M.)[47].

A partir dessas leituras, pode-se entender que Marx e Engels (2007) argumentam que nossas ideias e consciências são produtos diretos das condições

[47] Suprimido do manuscrito.

materiais e econômicas em que se vive. Mediante os autores, a estrutura econômica e social de uma sociedade, que inclui o modo de produção e as relações de produção, molda profundamente nosso pensamento. Assim, as ideias e as ideologias não surgem de forma independente, mas são reflexos das condições concretas da vida cotidiana.

Marx e Engels (2007) apontam que as ideologias frequentemente distorcem a realidade devido aos processos históricos e sociais subjacentes. As relações de poder e as lutas de classe são fundamentais para a maneira como as ideias são apresentadas e percebidas. Essas distorções ideológicas são usadas para justificar e manter as estruturas de poder existentes, criando uma falsa consciência entre as pessoas, que as impede de perceber as verdadeiras causas de sua opressão e exploração. Portanto, entender a base material das ideologias é essencial para revelar e criticar essas distorções.

Contrastando com essa visão, o idealismo alemão[48], especialmente na obra de Hegel, considera que o mundo é dominado por ideias e que os pensamentos são os princípios determinantes da realidade como apontado por Marx e Engels (2007). Hegel acreditava que a realidade material e a história eram essencialmente uma manifestação do pensamento, transformando o mundo material em um mundo de conceitos. Os autores criticam essa abordagem, argumentando que é uma ilusão pensar que as ideias têm primazia sobre as condições materiais. Eles destacam que a realidade concreta e corpórea deve ser o ponto de partida para entender a sociedade, e não o contrário.

Compreende-se que, para Marx e Engels (2007), ideologia é um sistema de ideias e representações que serve para justificar e manter as relações de produção e a estrutura de classes existentes. As classes dominantes utilizam a ideologia para justificar e perpetuar seu controle sobre os meios de produção e, consequentemente, sobre a sociedade como um todo. Essas ideologias apresentam as relações materiais de produção como naturais, inevitáveis e justas, mascarando a verdadeira natureza exploradora dessas relações.

[48] De acordo com Dudley (2013, p. 11), o “Idealismo alemão surgiu em 1781, com a publicação da Crítica da razão pura de Kant, e terminou cinquenta anos mais tarde, com a morte de Hegel. Este meio século foi sem sombra de dúvida um dos mais importantes e influentes da história da filosofia. Os pensadores deste período, e os temas que eles desenvolveram, revolucionaram toda a área da filosofia e tiveram um impacto que continua a ser sentido nas ciências humanas e ciências sociais”.

É neste contexto que se insere a análise de Fairclough (2001), que aprofunda a compreensão de como os discursos ideológicos são construídos e disseminados para sustentar o poder das classes dominantes, revelando as sutis e complexas formas pelas quais a hegemonia é mantida por meio da linguagem e da comunicação. Na visão de Cury (1987), a hegemonia é o processo pelo qual uma classe social, por meio de sua liderança cultural e ideológica, consegue articular seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que esses interesses particulares se tornem vistos como interesses gerais. Isso significa que a hegemonia não é apenas uma forma de poder coercitivo, mas principalmente um poder baseado no consenso e na aceitação.

Dessa forma, como afirma Cury (1987) esse processo de hegemonia envolve a criação de alianças com outras classes sociais, em que a classe dominante consegue obter o consentimento dessas outras classes, muitas vezes sem que elas percebam que estão servindo aos interesses da classe dominante. Esse consentimento é obtido por meio da difusão de uma visão de mundo que naturaliza e legitima a ordem social existente, fazendo com que os valores, crenças e práticas da classe dominante sejam vistos como naturais ou inevitáveis.

Além disso, a hegemonia não é estática; ela requer constante renovação e adaptação. A classe dominante precisa continuamente rearticular suas alianças e ajustar sua liderança ideológica para manter sua posição hegemônica. Isso inclui a capacidade de absorver e neutralizar demandas e críticas das classes subordinadas, transformando-as em elementos que reforçam, em vez de desafiar, a ordem hegemônica.

Fairclough (2001) aborda a relação entre discurso e estrutura social, propondo uma visão alternativa à tradicional[49]. O autor propõe uma abordagem em que o discurso é visto como uma prática social, não apenas uma atividade individual ou

[49] O autor argumenta que, na tradição linguística influenciada por Saussure, a ênfase recai sobre o estudo da "langue", ou seja, do sistema linguístico em si, em detrimento da "parole", que é considerada mais individual e imprevisível. Os linguistas nessa tradição tendem a ignorar a "parole", pois acreditam que um estudo sistemático da língua deve se concentrar no próprio sistema linguístico e não em sua utilização específica por parte dos falantes. Assim, enquanto a "langue" é vista como sistemática e social, a "parole" é percebida como mais idiossincrática e individual (Fairclough, 2001). Quanto a Ferdinand de Saussure, nascido em 26 de novembro de 1857, é amplamente considerado o fundador da linguística estrutural. Seus principais trabalhos concentram-se na linguística histórica, especialmente nos estudos do indo-europeu. Entre suas contribuições mais notáveis estão a teoria do signo e os princípios fundamentais que deram origem à linguística moderna, à semiologia e à semiótica. (Oliveira, 2023)

reflexo de variáveis situacionais. Para o autor o discurso é uma forma de ação, na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, além de ser uma forma de representação. Isso implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, ou seja, uma relação em que ambas as partes se influenciam mutuamente. O autor argumenta que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, molda e restringe normas, convenções, relações, identidades e instituições. O discurso não apenas representa o mundo, mas também o constitui e constrói significado. Fairclough (2001) explica o discurso em três aspectos, sendo, a construção da identidade social, a construção das relações sociais e a construção do sistema de crenças. Conforme define o autor (2001, p. 91):

> Podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'en' (ver Henriques el al., 1984; Weedon, 1987). [...] Segundo o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso - o que denominei as funções da linguagem 'identitária', 'relacional' e 'ideacional'.

Desse modo, a prática discursiva é constitutiva e criativa, contribuindo para a reprodução e transformação da sociedade. Por exemplo, as identidades e relações na educação podem ser reproduzidas por meio de padrões de fala, mas também, podem ser transformadas por meio do discurso em contextos como debates educacionais. Para evitar erros de ênfase inadequada, Fairclough (2001) destaca a importância de uma abordagem dialética da relação entre discurso e estrutura social. Isso significa evitar a visão de que o discurso é apenas um reflexo da realidade social ou que o discurso é a fonte do social. Em vez disso, o autor argumenta que o discurso é uma prática social enraizada em estruturas sociais, em constante interação e luta com elas.

De acordo com Silva (2005), a Análise do Discurso (AD) como categoria de análise do que representa o discurso visa a compreender a prática da linguagem, isto é, a comunicação humana, enquanto também busca entender a língua como uma forma simbólica que molda o sujeito e sua história. Por meio da linguagem, o sujeito não só interpreta e transforma a realidade, mas também se transforma a si mesmo, conferindo significado ao mundo ao seu redor e a sua própria existência.

Para a autora, o foco principal dessa abordagem é a capacidade humana de constantemente atribuir significados que moldam o seu próprio desenvolvimento e o das coisas ao seu redor. Silva (2005) afirma que a “Análise do Discurso [...] considera os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem à sua exterioridade, à sua historicidade.”

Silva (2005) enfatiza que a relação entre a Linguística e a AD é complexa, de interdependência e tensionamento, pois a Linguística, de corrente estruturalista saussureana, como disciplina que estuda a linguagem em seus diversos aspectos, fornece o pano de fundo teórico e metodológico para o surgimento e desenvolvimento da AD. No entanto, é importante destacar que a AD não se limita a ser apenas uma aplicação direta dos conceitos linguísticos, mas sim uma abordagem que os utiliza, questiona-os e muitas vezes os transcende.

A Linguística fornece à AD uma base teórica sólida, com conceitos fundamentais como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, que ajudam a compreender como a linguagem funciona em um nível estrutural. Além disso, a Linguística oferece ferramentas analíticas para examinar textos e discursos, como a análise sintática, pragmática e semântica.

No entanto, a AD não se limita a aplicar esses conceitos linguísticos de maneira direta. Ela os questiona e os subverte em sua busca por compreender como a linguagem é usada para construir significados e relações de poder no discurso. A AD está preocupada não apenas com as estruturas formais da linguagem, mas também com as condições sociais, políticas e culturais que moldam a produção e interpretação dos discursos (Silva, 2005).

Um dos principais aspectos de Bakhtin (2013) é a dialogia, que se refere ao caráter comunicativo do discurso, sempre permeado por múltiplas vozes e significados, “A palavra indefinida *riétch* (‘fala, [discurso]’), que pode designar linguagem, processo de discurso, ou seja, o falar, um enunciado particular ou uma série indefinidamente longa de enunciados e um determinado gênero discursivo” (Bakhtin, 2003, p. 274). O autor indica que, o discurso não é unilateral; ele envolve uma interação constante entre diferentes enunciações e enunciadores, em que cada voz influencia e é influenciada por outras. A compreensão de um discurso, assim, vai além da interpretação do que o autor quis dizer, pois envolve um processo ativo de diálogo entre o falante e o ouvinte. Para Bakhtin (2006, p. 137), compreender a enunciação de outrem significa:

> [...] orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...].

Outro conceito essencial destacado por Bakhtin (2013) é a polifonia, que descreve a presença simultânea de várias vozes sociais e perspectivas dentro de um único discurso. Cada voz traz consigo um contexto e um conjunto de significados que se entrelaçam e se confrontam, tornando o significado provisório e sempre dependente do contexto. Nesse sentido, a interpretação de um discurso deve considerar como essas diferentes vozes sociais se interagem e se influenciam.

Como Bakhtin (2006) descreve, a AD considera o contexto e a historicidade, já que todo discurso é condicionado pelo momento histórico e social em que é produzido. O autor argumenta que cada enunciação é moldada por suas condições de produção, o que exige que o analista se concentre no contexto em que o discurso se insere para uma compreensão mais adequada.

Para Cezário e Almeida (2010), o filósofo Pêcheux (1938-1984) foi um importante teórico da AD de vertente materialista. Ao longo de sua produção, ele manteve uma perspectiva marxista, o que o diferenciou de Michel Foucault (1926-1984), outro pensador influente na área. Segundo os autores, Foucault enfatizava a análise das práticas discursivas e institucionais em relação ao poder, porém Pêcheux não se afastou da perspectiva marxista, buscando articular as relações entre ideologia, linguagem e as condições materiais de produção. Ele reformulou conceitos como "formações discursivas", originalmente propostos por Foucault (1972), expandindo-os para incluir a interação com pré-construídos e outras formações discursivas, formando o que ele chamou de "interdiscurso".

Pêcheux (1995) introduziu a noção de "formações ideológicas", relacionando-as com a luta de classes. Isso implica que as formações discursivas não são apenas espaços de produção de sentidos, mas também refletem e reproduzem as relações de poder e as contradições sociais presentes na sociedade. Pêcheux (1995, p. 160) explica que:

> Chamaremos, então, formações discursivas aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Assim, Pêcheux (1995) contribuiu para uma abordagem da AD que articula a análise das práticas discursivas com uma visão crítica das relações sociais, mantendo-se dentro de uma perspectiva marxista e ampliando os horizontes da AD para além das estruturas discursivas e ideológicas.

A ideologia, para Pêcheux (1995), é compreendida como um conjunto de representações que moldam os pensamentos e comportamentos dos sujeitos, influenciando diretamente suas práticas discursivas. Essas representações ideológicas permeiam os discursos e as formações discursivas, refletindo as dinâmicas de poder e as lutas de classe presentes na sociedade. A análise cuidadosa da manifestação da ideologia nos discursos é crucial para compreender como ela contribui para a construção de significados. O autor (1995, p. 162) nos coloca a refletir acerca da ideologia e suas práticas discursivas:

> Concluiremos esse ponto dizendo que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece "a cada sujeito" sua "realidade", enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas.

Cezário e Almeida (2010) nos indicam que Pêcheux (1995) retoma e desenvolve uma questão que foi mencionada, mas não suficientemente explorada por Althusser (1985). O ponto em questão é a noção de *assujeitamento*, que se refere ao processo pelo qual os sujeitos são submetidos às estruturas e ideologias dominantes da sociedade. Pêcheux (1995) reformula essa questão do assujeitamento, destacando sua natureza contraditória e desigual.

O assujeitamento é entendido como o processo pelo qual os sujeitos são constituídos como sujeitos ideológicos, ou seja, como sujeitos moldados pela ideologia e pelo inconsciente. Pêcheux (1995) destaca que os sujeitos não são vistos como fontes originais de discurso, mas sim como influenciados pelo que já foi dito e pelo que está pré-construído. Esse conceito ressalta a maneira pela qual a ideologia exerce sua influência na formação dos sujeitos e na produção discursiva.

Em nossa pesquisa, cabe a importância de se considerar as principais contribuições do Marxismo para a AD. Diante disso, Cezário e Almeida (2010) destacam a dinâmica das relações de poder e a influência da ideologia no discurso. Essa vertente nos auxilia a compreender como a linguagem não é apenas uma

ferramenta de comunicação, mas também um reflexo das estruturas sociais e das lutas de classes. Ao examinar a maneira como as ideias dominantes são perpetuadas por meio do discurso, o Marxismo nos oferece uma lente crítica para analisar as formas pelas quais o poder se manifesta e se legitima.

Sobretudo, ao retratar a trajetória das mulheres negras na efetivação de seu direito à Educação Superior, é possível destacar a dinâmica das relações de poder e a influência da ideologia nos discursos. Essa perspectiva crítica permite compreender como o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior são moldados por estruturas sociais e pela luta de classes. As ideias dominantes frequentemente perpetuam discursos que marginalizam ou invisibilizam as experiências dessas mulheres, reproduzindo desigualdades e dificultando sua inclusão no ambiente acadêmico. Ao examinar esses discursos, é possível identificar como o poder se manifesta e se legitima por meio da linguagem, influenciando as políticas educacionais e as práticas institucionais que afetam diretamente as trajetórias educacionais das mulheres negras.

Pode-se destacar as contribuições de Pêcheux (1995) e sua análise dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), que são instituições sociais como a escola, a família, a mídia, entre outros, os quais desempenham um papel na reprodução das ideologias dominantes (Althusser, 1985). Pêcheux (1995) argumenta que esses aparelhos não apenas reproduzem as relações de produção existentes na sociedade, mas também as transformam. Isso significa que, além de transmitir e perpetuar as ideologias dominantes, os AIEs também podem influenciar ativamente as relações sociais e econômicas. Pêcheux (1995, p. 146) explica sobre os AIEs:

> A dominação da ideologia (de classes) dominante, que se caracteriza, no nível ideológico, pelo fato de que a reprodução das relações de produção "levam-na" à sua transformação (se opõe a ela, freia-a ou a impede, conforme o caso), corresponde, então, menos à manutenção do idêntico de cada "região" ideológica, considerada nela mesma, do que à reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões (com seus "objetos" e as práticas nas quais elas se inscrevem). É por essa razão que L. Althusser pôde avançar a tese, aparentemente escandalosa, segundo a qual o conjunto dos AIE da formação social capitalista conteria, também, os sindicatos e os partidos políticos (sem mais detalhes; de fato, ele não designaria por aí outra coisa senão a função atribuída aos partidos políticos e aos sindicatos no interior do complexo dos AIE, sob a dominação da ideologia (da classe) dominante, a saber: a função subordinada, mas inevitável e, como tal, "necessária", pela qual a classe dominante garante o "contato" e o "diálogo" com o adversário de classe, isto é, o proletariado e seus aliados, função com a qual uma organização proletária não pode evidentemente coincidir como tal.

Entende-se que Pêcheux (1995) sugere uma abordagem profunda e complexa sobre o assujeitamento e os AIEs. Ao examinar os AIEs, Pêcheux (1995) não apenas os vê como instituições que reproduzem as relações de produção e as estruturas sociais existentes, mas são espaços onde essas relações podem ser transformadas. Isso sugere uma visão mais dinâmica e fluida do papel dos AIEs na sociedade.

Althusser (1985) considera que os AIE não devem ser confundidos com o Aparelho (repressivo) de Estado (AE). O Aparelho de Estado compreende instituições como o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais e as Prisões, que constituem o que se chama o Aparelho Repressivo de Estado. Este último "funciona pela violência", pelo menos em última instância, embora a repressão possa assumir formas não físicas, como a administrativa.

Por outro lado, os AIEs referem-se a uma série de instituições que se apresentam ao observador como entidades distintas e especializadas. Estes AIEs não operam principalmente por meio da violência física, mas sim por meio da disseminação e perpetuação de ideologias, valores, crenças e normas que sustentam o *status quo* e os interesses dominantes da sociedade.

Para Althusser (1985), a diferença fundamental entre os dois reside na forma como exercem controle e influência sobre a população. Enquanto o AE recorre à força física e à coerção direta para manter a ordem social, os AIEs operam de maneira mais sutil, moldando as percepções, as mentalidades e os comportamentos das pessoas por meio da educação, dos meios de comunicação, da religião, da família, da cultura e de outras instituições.

Assim, enquanto o AE mantém a ordem social por meio da ameaça e da aplicação de sanções punitivas, os AIEs estão intrincados na reprodução das relações de poder e na legitimação das estruturas sociais existentes por meio da internalização e aceitação das ideologias dominantes pela população.

A pluralidade dos AIEs não é imediatamente visível como uma única entidade coesa, ao contrário do aparelho repressivo. Eles incluem igrejas, partidos políticos, sindicatos, famílias, escolas e empresas culturais, entre outros. Embora essas instituições operem no domínio privado em sua maioria, desempenham um papel fundamental na formação e disseminação das ideologias que sustentam as estruturas de poder (Althusser, 1985). O autor (1985, p. 46) ainda identifica a diferença entre AIEs e AE:

> O que distingue os Aparelhos Ideológico de Estado do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado «funciona pela violência», enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam «pela ideologia».

Assim, os AIEs, embora dispersos e variados, desempenham um papel fundamental na legitimação das estruturas sociais existentes e na perpetuação das ideologias dominantes na sociedade. Eles complementam o aparelho repressivo de Estado na manutenção do *status quo* e na reprodução das relações de poder.

A perspectiva de Pêcheux (1995) adiciona uma camada de complexidade a essa visão. Ele sugere que os AIEs não são apenas instrumentos de reprodução, mas também locais onde as relações sociais e as estruturas de poder podem ser contestadas e transformadas. Isso implica que os AIEs não são apenas passivamente moldados pela ideologia dominante, mas também são espaços de luta e negociação, onde diferentes grupos sociais podem buscar redefinir as relações de poder existentes.

Essa visão dinâmica dos AIEs destaca a importância do discurso e da linguagem na construção e contestação das ideologias dominantes. Pêcheux argumenta que a linguagem não é apenas um reflexo da realidade social, mas também um instrumento através do qual a realidade é construída e contestada. Portanto, os AIEs não apenas reproduzem ideologias, mas também são palcos onde diferentes discursos competem e se confrontam.

Corrobora Fairclough (2001) ao dizer que o discurso como prática política refere-se à maneira como as palavras e a linguagem são usadas para estabelecer, manter e transformar relações de poder entre diferentes entidades coletivas, como classes sociais, grupos políticos e comunidades. O discurso político é uma ferramenta fundamental na arena do poder, onde diferentes atores competem pelo controle e influência (Fairclough, 2001).

Segundo Fairclough (2001), o discurso como prática ideológica diz respeito à forma como as ideias e significados são construídos, naturalizados e mantidos por meio do discurso. Isso significa que o discurso não apenas reflete as relações de poder existentes, mas também contribui para moldar e legitimar essas relações, reforçando determinadas ideologias e visões de mundo.

A partir dessas conceituações, pode-se iniciar uma mediação mais aprofundada sobre como o discurso, enquanto prática ideológica, serve aos interesses

das estruturas de poder dominantes, com o intuito de preservar o *status quo* e obstruir o avanço da população oprimida. No contexto desta pesquisa, a análise de Fairclough (2001) sobre o discurso como prática política e ideológica nos permite compreender como essas dinâmicas se aplicam, em especial, à situação das mulheres negras na sociedade. O autor argumenta que o discurso é uma ferramenta poderosa para estabelecer, manter e transformar relações de poder, o que impacta diretamente as relações sociais das mulheres negras.

O discurso, enquanto prática ideológica, reflete as relações de poder, e contribui para moldá-las e legitimá-las, reforçando ideologias que mantêm determinadas estruturas de poder intactas. Nesse sentido, as ideologias dominantes, perpetuadas por meio do discurso, naturalizam a opressão das mulheres negras, fazendo com que as discriminações de classe, gênero e raça sejam vistas como normais ou inevitáveis.

Por meio do discurso, as mulheres negras são frequentemente representadas de maneira estereotipada e desumanizante, o que serve para justificar sua exclusão e marginalização. Isso é um exemplo claro de como o discurso atua como um mecanismo de controle social. Esse discurso dominante, ao naturalizar a desigualdade, também dificulta o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior. As narrativas que as desvalorizam, somadas à falta de representatividade e à precariedade das políticas de inclusão, criam barreiras que limitam a efetividade dos direitos educacionais.

Dessa forma, a busca das mulheres negras por dignidade e igualdade é constantemente invisibilizada ou minimizada pelo discurso dominante, que tende a privilegiar as experiências e perspectivas de grupos mais poderosos. Assim, o discurso se torna uma ferramenta para resistir às transformações sociais que poderiam desafiar e desestabilizar as hierarquias de poder estabelecidas, perpetuando a exclusão dessas mulheres em espaços acadêmicos e outros ambientes de poder.

Entende-se, conforme explicação de Fairclough (2001), que o discurso ideológico perpetua estereótipos raciais e de gênero que associam as mulheres negras a papéis subalternos e menos qualificados, reforçando a ideia de que elas não pertencem a espaços de prestígio, como o ambiente acadêmico. Esses estereótipos são reproduzidos nos currículos escolares, que muitas vezes negligenciam ou distorcem as contribuições de intelectuais negras, e na mídia, que frequentemente

marginaliza as vozes dessas mulheres. Esse processo de desumanização gera um ambiente onde as mulheres negras são percebidas como "não merecedoras" de escolhas educacionais, afetando negativamente suas expectativas e aspirações.

Sendo assim, o discurso ideológico legitima as desigualdades socioeconômicas e educacionais que afetam desproporcionalmente as mulheres negras. Ao naturalizar a pobreza e a exclusão, esse discurso justifica a falta de recursos e políticas de apoio necessárias para garantir o acesso e a permanência dessas mulheres na Educação Superior. Por exemplo, a ausência de políticas afirmativas ou de programas de apoio financeiro e psicológico é frequentemente racionalizada pelo argumento de "mérito", que ignora as barreiras sistêmicas que as mulheres negras enfrentam desde a infância.

No ambiente acadêmico, o discurso ideológico também atua por meio da ausência de representatividade e da falta de um currículo que valorize a diversidade racial e de gênero (Gomes, 2012). A falta de professoras e pesquisadoras negras, somada a um currículo que raramente aborda questões raciais de forma crítica, contribui para um sentimento de não pertencimento entre as mulheres negras. Essa exclusão reduz suas chances de acesso à Educação Superior, além de aumentar as taxas de evasão escolar, pois muitas não encontram suporte ou identificação dentro da universidade.

Nota-se, a partir de Quijano (2005), que o currículo escolar é eurocêntrico, porque privilegia de maneira sistemática o conhecimento produzido pelas elites científicas da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, tratando-o como o único saber válido e legítimo. Essa centralidade do conhecimento ocidental ignora e desvaloriza outras formas de saber, como as tradições intelectuais africanas, indígenas, asiáticas e populares, que são frequentemente classificadas como inferiores ou "não científicas". Sob essa lógica, como confirma Quijano (2005), o currículo perpetua uma visão limitada e excludente do conhecimento, na qual saberes de diferentes origens culturais são marginalizados e rotulados como irracionais, míticos, ou meramente folclóricos.

Percebe-se que essa estrutura eurocêntrica limita o escopo de aprendizagem ao restringir o que é considerado válido, e reforça uma dinâmica de poder e dominação, em que as formas de saber ocidentais são usadas para legitimar a opressão e a negação de outros conhecimentos. O currículo, portanto, torna-se um instrumento de reprodução das hierarquias coloniais, assim, molda subjetividades e

identidades sociais e culturais de maneira desigual, reafirma a posição dominante do conhecimento europeu e norte-americano no sistema educacional. Quijano (2005, p. 121) esclarece que a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa:

> [...] significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Na prática, a hegemonia eurocêntrica (Quijano, 2005) nos currículos universitários também perpetua o racismo estrutural e as desigualdades de gênero. Autores homens e brancos dominam as bibliografias, cria-se um ambiente acadêmico que normaliza a ausência de mulheres negras intelectuais. Essa exclusão sistemática reflete as dinâmicas de poder que estruturam o acesso à produção e difusão do conhecimento.

Para tanto, a hegemonia eurocêntrica não se manifesta somente por meio do domínio do conhecimento que influencia os currículos escolares. Pode-se observar que ao longo da trajetória histórica das mulheres negras, essa hegemonia eurocêntrica é manutenida pelos AIEs que sempre estiveram presentes. Nesse contexto, pode-se destacar a eugenia, que historicamente exerceu controle, destacando-se no Brasil como um método de regulação da população negra. A eugenia não se revelou apenas como uma pseudociência, mas também como uma ferramenta de poder, utilizada para justificar políticas discriminatórias e ações de segregação racial.

Segundo Souza (2005), as discussões sobre eugenia no Brasil[50] nas décadas de 1910 e 1920 emergiram em um contexto de “preocupações” nacionais com a saúde pública, saneamento, higiene e a composição racial da população. Esse interesse fez

[50] No Brasil, a eugenia surgiu no início do século XX, influenciada por movimentos similares na Europa e nos EUA. O termo foi introduzido por intelectuais nacionais e o primeiro trabalho acadêmico significativo foi a tese de Alexandre Tepedino, defendida em 1914. A partir de 1918, com a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo e a publicação dos "Annaes de Eugenia", o movimento ganhou força, atraindo médicos e setores da elite preocupados com a "regeneração do homem brasileiro". O enfoque brasileiro foi mais sociológico, destacando fatores sociais e ambientais na melhoria da população (Souza, 2012).

parte de um movimento maior, influenciado por ideias “científicas” e sociais vindas da Europa e dos Estados Unidos. A esse respeito, Maciel (1999) destaca o cientista britânico Francis Galton (1822-1911)[51], considerado o fundador da eugenia, termo que ele cunhou em 1883. As ideias de Galton, como afirma Góes (2015), influenciaram significativamente os debates eugênicos no Brasil, refletindo a importação de conceitos europeus e estadunidenses para o cenário brasileiro.

O termo "eugenia" deriva do grego "eu" (bom) e "genos" (nascimento). Góes (2015) relata que Galton definiu a eugenia como o estudo das agências sob controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente. Ele acreditava que a seleção artificial poderia ser aplicada aos seres humanos da mesma forma que era aplicada às plantas e animais para melhorar a raça humana. Goés (2015, p. 37) afirma que:

> Galton é o fundador da ciência eugênica, e disponibiliza as bases teóricas para a compreensão das gerações hereditárias e encontrar a solução para melhorar as características do conjunto da população. Apresentava uma teoria da seleção das características entre os indivíduos, ou melhor, dos grupos sociais. Para Galton, existiam dois grupos distintos: não degenerados e degenerados; os bem-sucedidos, limpos e puros e os sujos e impuros. Logo, a saída para o melhoramento dos homens estava na extinção dos “degenerados” da sociedade.

Assim, Maciel (1999) afirma que Galton propôs que a eugenia poderia ser alcançada por meio de medidas como incentivar casamentos entre pessoas consideradas geneticamente superiores, desencorajar ou impedir casamentos entre pessoas consideradas geneticamente inferiores, e promover a esterilização de indivíduos considerados "indesejáveis" para evitar a transmissão de características indesejáveis para as futuras gerações.

A autora revela que Galton acreditava que era possível aprimorar a raça humana promovendo a reprodução de indivíduos com características desejáveis, como inteligência e saúde robusta, e desencorajando a reprodução daqueles com características consideradas negativas, como doenças hereditárias e deficiências. As ideias de Galton (1883) sobre eugenia influenciaram profundamente políticas públicas em vários países, levando a programas de esterilização forçada e leis restritivas de imigração. Maciel (1999, p. 122) explica:

---

[51] Conhecido por suas contribuições em diversas áreas, como estatística, psicologia, antropologia e meteorologia, Galton (1883) é considerado o fundador da eugenia, termo que ele cunhou em 1883.

> Para que o ideal eugênico fosse efetivado, seria necessário que fosse estimulada a procriação entre os considerados "tipos eugênicos superiores" e coibida a procriação dos outros de modo a impedir a proliferação dos chamados "inferiores". Dessa forma, o ideário eugênico implicaria práticas sociais que viriam a se constituir em políticas públicas cujo objetivo expresso seria "melhorar a raça" e, ao mesmo tempo, "impedir a degeneração" da mesma. Assim a eugenia, fornecendo bases pseudo-científicas para determinadas práticas sociais, acabou por levar a alguns dos mais bárbaros crimes deste século.

A citação de Maciel (1999) exemplifica como a eugenia no Brasil foi influenciada por ideias semelhantes às que motivaram as políticas eugênicas na Europa e nos EUA, embora com contextos e objetivos específicos para o país.

O governo brasileiro implementou algumas dessas políticas, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. O país realizou campanhas de esterilização de pessoas consideradas “inferiores”. Além disso, o Brasil participou de conferências internacionais sobre eugenia e adotou práticas semelhantes às de países como os a Suíça.

Entende-se que a Alemanha nazista[52] levou a eugenia a um extremo genocida com a "solução final", como confirma Maciel (1999). Outros países, incluindo o Brasil, também adotaram políticas eugênicas, mas sem o mesmo nível de violência extrema. No entanto, o impacto dessas políticas foi significativo e refletiu o mesmo tipo de pensamento de "melhoria racial" que a autora descreve para os países democráticos mencionados.

Como relatado por Goés (2015), Galton (1883) desenvolveu suas teorias eugenistas como resposta às preocupações da burguesia industrial de seu tempo. Ele acreditava que a eugenia poderia resolver problemas sociais, como a pobreza e a propagação de epidemias em bairros operários superlotados. Galton via a pobreza e o comportamento considerado desviante, como prostituição e delinquência, como resultados da herança genética, não das condições sociais ou econômicas. Suas ideias foram influenciadas pela teoria da herança de Charles Darwin (1809-1882), especialmente pela Teoria da pangênese (1875)[53], que postulava que características

[52] A Alemanha Nazista, também conhecida como Terceiro Reich, foi o nome dado à Alemanha entre 1933 e 1945, quando o país foi governado pelo Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), mais conhecido como Partido Nazista, e por Adolf Hitler. O nazismo baseava-se na ideologia da superioridade racial ariana (Evans, 2010).

[53] Segundo Arcanjo e Silva (2015, p. 103), a “pangênese é a hipótese de herança e desenvolvimento de Darwin, publicada, em 1868, no seu livro *A Variação de Animais e Plantas sob Domesticação*. Ela consiste em uma explicação para origem e natureza da variação, um problema que não estava resolvido na sua teoria evolutiva [...]”.

eram transmitidas por partículas hereditárias. Galton aplicou essa teoria em suas pesquisas e, apesar de encontrar falhas, adaptou-a para sustentar suas propostas eugenistas (Maciel, 1999).

Ainda segundo a autora, as teorias de Galton (1883) foram bem recebidas em várias partes do mundo, para justificar a superioridade de determinados grupos sociais não só por meio das ciências sociais, mas também biológicas. Para Galton, a elite dominante era superior física e mentalmente e essa superioridade era herdada. Segundo Goés (2015), o movimento eugenista ganhou força internacionalmente, sendo adotado em diversos países europeus, nas Américas e no Japão.

O Brasil estava entre os países que adotaram essa estratégia, sendo que os primeiros indícios do interesse apareceram no início da década de 1910, com pequenos artigos na imprensa das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (Souza, 2005). Esses artigos começaram a introduzir o público às noções de eugenia. Dentre eles destaca-se o Jornal do Comércio (1933), O Estado de S. Paulo (1875) e o Correio Paulistano (1854) que publicaram assuntos de interesse sobre a eugenia no Brasil. A implantação da Sociedade Eugênica de São Paulo foi amplamente celebrada e ganhou apoio das elites e da imprensa mais proeminente, como os jornais mencionados.

Figura 10. Página do Jornal Correio Paulistano de 1938

VIDA SOCIAL

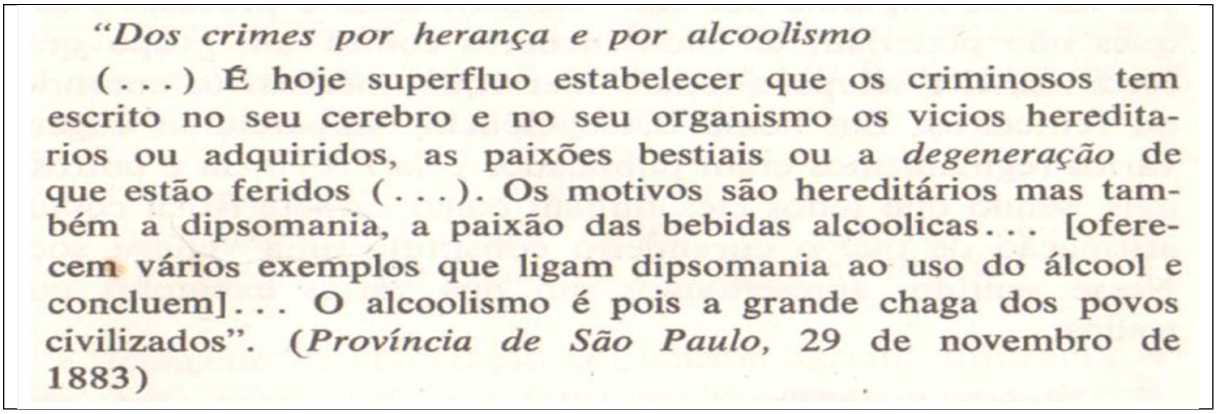
DEFEITOS DAS LEIS

ANNIVERSARIOS

PHARMACIAS QUE HOJE FICAM DE PLANTÃO

Fonte: Correio Paulistano (2024)

Figura 11. Trecho de jornal O Estado de São Paulo de 1883



"Dos crimes por herança e por alcoolismo

(...) É hoje superfluo estabelecer que os criminosos tem escrito no seu cerebro e no seu organismo os vicios hereditarios ou adquiridos, as paixões bestiais ou a *degeneração* de que estão feridos (...). Os motivos são hereditários mas também a dipsomania, a paixão das bebidas alcoolicas... [oferecem vários exemplos que ligam dipsomania ao uso do álcool e concluem]... O alcoolismo é pois a grande chaga dos povos civilizados". (*Província de São Paulo*, 29 de novembro de 1883)

Fonte: https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=504047&forceview=1. Acesso em:

Souza (2005) ainda relata que em 1914, Alexandre Tepedino, um médico do Rio de Janeiro, apresentou a primeira tese sobre eugenia à Academia de Medicina, intitulada "Eugenia". No entanto, essa iniciativa não gerou grande interesse ou compreensão entre a comunidade científica, jornalistas e intelectuais da época. Isso pode ser atribuído à complexidade do tema e à novidade das ideias eugênicas, que ainda não eram amplamente conhecidas ou aceitas.

Foi somente a partir de 1917 que a eugenia começou a ganhar mais visibilidade no Brasil, tendo como principal representante Renato Ferraz Kehl (1889-1978), médico e defensor das ideias eugênicas (Souza, 2005). Kehl era brasileiro nascido em Limeira (no estado de São Paulo) e desde cedo, conforme salienta Rocha (2010) demonstrou um interesse particular na promoção das crenças eugênicas, dedicando-se à disseminação desses ideais por meio de seus artigos e livros. Rocha (2010, p. 37) relata que:

> Lutando pela difusão e implantação das idéias [sic] eugênicas, Kehl realizou conferências no Brasil e em vários países, publicando cerca de 30 livros e inúmeros artigos em jornais. Durante alguns anos, foi representante da Farmacêutica Bayer no Brasil; exerceu também o cargo de inspetor sanitário rural do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), no qual organizou o Serviço de Educação Sanitária ligado à Inspetoria da Lepra e das Doenças Venéreas.

Kehl, como afirma Rocha (2010), empreendeu uma campanha vigorosa para popularizar e disseminar as noções de eugenia, organizando palestras, escrevendo artigos e tentando envolver o público e a comunidade científica. Esses esforços culminaram na fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918, que teve como participantes médicos e intelectuais da época como Souza Lima, Erasmo Braga,

João Ribeiro, Horácio de Carvalho e o próprio Renato Kehl, que marcou um ponto de institucionalização e formalização do movimento eugênico no país.

Essa sociedade, composta por médicos e outros interessados, tornou-se a primeira instituição eugênica na América Latina e serviu de modelo para outros países da região. Seu objetivo era discutir questões relacionadas à nacionalidade brasileira sob uma perspectiva biológica e social (Sousa, 2005).

Os temas discutidos pela Sociedade Eugênica[54], como consanguinidade, casamento entre parentes, doenças hereditárias e esterilização, foram amplamente divulgados por esses jornais, contribuindo para a disseminação das ideias eugênicas na sociedade brasileira. A imprensa desempenhou um papel importante ao noticiar, elogiar e registrar o surgimento desse campo de estudo e acompanhar as discussões sobre os problemas nacionais relacionados à composição racial da população brasileira, conforme mencionado por Goés (2015). A autora (2015, p. 120) esclarece que:

> De acordo com o Estatuto da Entidade, o objetivo da Sociedade Eugênica de São Paulo era: a) O estudo e aplicação para conservação das questões de hereditariedade, descendência e evolução para a melhoria da espécie; b) Estudar e aplicar questões referentes ao meio, de estado econômico, da legislação, dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre as aptidões físicas, intelectuais e morais; c) Estudos das ciências que se relacionam com a eugenia; d) Divulgação entre o público de conhecimentos higiênicos e eugênicos, para o bem do indivíduo, da coletividade e das gerações futuras; e) Concorrer para o exame pré-nupcial; f) O fundo será formado pela contribuição anual dos sócios; g) O número de participantes é ilimitado; h) A Sociedade Eugênica terá uma revista que denominará “Annaes de Eugenia”, onde serão publicados todos os seus trabalhos; i) Produzir conhecimento, distribuir folhetos e memórias sobre assuntos eugênicos. (Fundo Renato Kehl, DAD-COC).

Na década de 1930, o movimento eugenista se tornou proeminente no Brasil com a publicação do Boletim de Eugenia[55], que foi um periódico dedicado a disseminar ideias eugenistas, conforme afirmação de Rocha (2010). O Boletim de Eugenia foi uma publicação periódica que circulou entre os anos de 1929 e 1933 sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Eugenia. Inicialmente, o boletim tinha uma periodicidade mensal, mas posteriormente passou a ser trimestral, com geralmente de 4 a 10 páginas por edição.

---

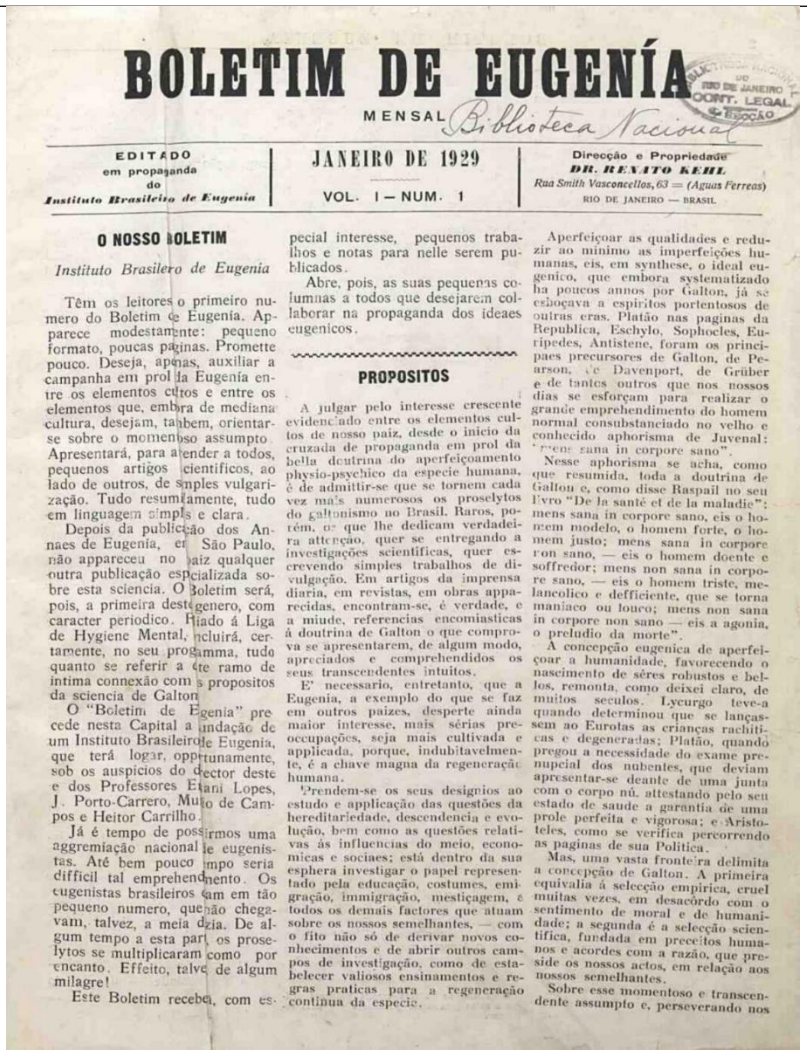
[54] Grupo de intelectuais brasileiros, composto por médicos, advogados e economistas, reuniu-se para discutir medidas visando o avanço da eugenia no Brasil.

[55] Link para acesso das edições disponíveis do Boletim de Eugenia no período de 1929 a 1933: https://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/Boletim-de-Eugenia/159808. Acesso em:

O boletim, segundo Rocha (2010), serviu como um veículo para disseminar as ideias eugenistas no Brasil. Nele, eram publicados artigos escritos por diversos autores, abordando uma variedade de assuntos que refletiam os interesses do editor. O objetivo principal da publicação era cumprir uma das metas estabelecidas quando do estabelecimento do Instituto Brasileiro de Eugenia: ser um instrumento de propaganda da educação eugênica.

Assim, o Boletim de Eugenia desempenhou um papel fundamental na promoção e difusão das ideias eugenistas no Brasil durante o período (1929-1933) contribuindo para influenciar a opinião pública e moldar as políticas eugênicas que foram implementadas na época.

Figura 12. Boletim de Eugenia



BOLETIM DE EUGENÍA

MENSAL

Biblioteca Nacional
RIO DE JANEIRO DEPOT. LEGAL SECÇÃO

EDITADO em propaganda do *Instituto Brasileiro de Eugenia*

JANEIRO DE 1929

VOL. I — NUM. 1

Direcção e Propriedade
DR. RENATO KEHL
Rua Smith Vasconcellos, 63 = (Aguas Ferreas)
RIO DE JANEIRO — BRASIL

O NOSSO BOLETIM

Instituto Brasilero de Eugenia

Têm os leitores o primeiro numero do Boletim de Eugenia. Apparece modestamente: pequeno formato, poucas paginas. Promette pouco. Deseja, apenas, auxiliar a campanha em prol da Eugenia entre os elementos cultos e entre os elementos que, embora de mediana cultura, desejam, tambem, orientar-se sobre o momentoso assumpto. Apresentará, para attender a todos, pequenos artigos scientificos, ao lado de outros, de simples vulgarização. Tudo resumidamente, tudo em linguagem simples e clara.

Depois da publicação dos Annaes de Eugenia, em São Paulo, não appareceu no paiz qualquer outra publicação especializada sobre esta sciencia. O Boletim será, pois, a primeira deste genero, com caracter periodico. Filiado á Liga de Hygiene Mental, incluirá, certamente, no seu programma, tudo quanto se referir a este ramo de intima connexão com os propositos da sciencia de Galton.

O "Boletim de Eugenia" precede nesta Capital a fundação de um Instituto Brasileiro de Eugenia, que terá logar, opportunamente, sob os auspicios do Rector deste e dos Professores Etiani Lopes, J. Porto-Carrero, Mucio de Campos e Heitor Carrilho.

Já é tempo de possirmos uma aggremiação nacional de eugenistas. Até bem pouco tempo seria difficil tal emprehendimento. Os eugenistas brasileiros eram em tão pequeno numero, que não chegavam, talvez, a meia dzia. De algum tempo a esta parte os proselytos se multiplicaram como por encanto. Effeito, talvez, de algum milagre!

Este Boletim recebeu, com especial interesse, pequenos trabalhos e notas para nelle serem publicados.

Abre, pois, as suas pequenas columnas a todos que desejarem collaborar na propaganda dos ideaes eugenicos.

PROPOSITOS

A julgar pelo interesse crescente evidenciado entre os elementos cultos de nosso paiz, desde o inicio da cruzada de propaganda em prol da bella doutrina do aperfeiçoamento physio-psychico da especie humana, é de admittir-se que se tornem cada vez mais numerosos os proselytos do galtonismo no Brasil. Raros, porém, os que lhe dedicam verdadeira attenção, quer se entregando a investigações scientificas, quer escrevendo simples trabalhos de divulgação. Em artigos da imprensa diaria, em revistas, em obras apparecidas, encontram-se, é verdade, e a miude, referencias encomiasticas á doutrina de Galton o que comprova se apresentarem, de algum modo, apreciados e comprehendidos os seus transcendentes intuitos.

E' necessario, entretanto, que a Eugenia, a exemplo do que se faz em outros paizes, desperte ainda maior interesse, mais sérias preoccupações, seja mais cultivada e applicada, porque, indubitavelmente, é a chave magna da regeneração humana.

Emprendem-se os seus designios ao estudo e applicação das questões da hereditariedade, descendencia e evolução, bem como as questões relativas ás influencias do meio, economicas e sociaes; está dentro da sua esphera investigar o papel representado pela educação, costumes, emigração, immigração, mesticagem, e todos os demais factores que atuam sobre os nossos semelhantes, — com o fito não só de derivar novos conhecimentos e de abrir outros campos de investigação, como de estabelecer valiosos ensinamentos e regras praticas para a regeneração continua da especie.

Aperfeiçoar as qualidades e reduzir ao minimo as imperfeições humanas, eis, em synthese, o ideal eugenico, que embora systematizado ha poucos annos por Galton, já se esboçava a espiritos portentosos de outras eras. Platão nas paginas da Republica, Eschylo, Sophocles, Euripedes, Antistene, foram os principaes precursores de Galton, de Pearson, de Davenport, de Grüber e de tantos outros que nos nossos dias se esforçam para realizar o grande emprehendimento do homem normal consubstanciado no velho e conhecido aphorisma de Juvenal: "mens sana in corpore sano".

Nesse aphorisma se acha, como que resumida, toda a doutrina de Galton e, como disse Raspail no seu livro "De la santé et de la maladie": mens sana in corpore sano, eis o homem modelo, o homem forte, o homem justo; mens sana in corpore non sano, — eis o homem doente e soffredor; mens non sana in corpore sano, — eis o homem triste, melancolico e defficiente, que se torna maniaco ou louco; mens non sana in corpore non sano — eis a agonia, o preludio da morte".

A concepção eugenica de aperfeiçoar a humanidade, favorecendo o nascimento de sêres robustos e bellos, remonta, como deixei claro, de muitos seculos. Lycurgo teve-a quando determinou que se lançassem ao Eurotas as crianças rachiticas e degeneradas; Platão, quando pregou a necessidade do exame prenupcial dos nubentes, que deviam apresentar-se deante de uma junta com o corpo nú, attestando pelo seu estado de saude a garantia de uma prole perfeita e vigorosa; e Aristoteles, como se verifica percorrendo as paginas de sua Politica.

Mas, uma vasta fronteira delimita a concepção de Galton. A primeira equivalia á selecção empirica, cruel muitas vezes, em desacôrdo com o sentimento de moral e de humanidade; a segunda é a selecção scientifica, fundada em preceitos humanos e acordes com a razão, que preside os nossos actos, em relação aos nossos semelhantes.

Sobre esse momentoso e transcendente assumpto é, perseverando nos

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2024).

O 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929 no Rio de Janeiro, marcou um momento significativo para os eugenistas brasileiros, abordando inúmeras questões relacionadas à eugenia, incluindo a problemática da imigração Maciel (1999). O evento ocorreu como parte das comemorações do centenário da Academia Nacional de Medicina. Participaram interessados de alguns estados brasileiros e de outros países da América Latina, como Chile, Peru, Argentina, Paraguai e Cuba.

O referido Congresso conforme apresenta Maciel (1999) representou um marco significativo na história do movimento eugênico no Brasil. Este evento não se limitou apenas à participação de médicos, mas também incluiu profissionais de diversas áreas, como sociólogos, jornalistas e educadores. Essa ampla participação refletiu uma tentativa de tornar a eugenia um tema de interesse coletivo, reconhecendo seu potencial para impactar diretamente o futuro da nação. Entre os temas discutidos estavam:

Quadro 5. Temas relacionados no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia

TEMÁTICAS DISCUTIDAS	DESCRIÇÃO
Política eugênica	Discussão sobre a implementação de políticas públicas baseadas nos princípios da eugenia para o "aperfeiçoamento" da população brasileira.
Educação eugênica em geral	Debates sobre a incorporação de ideias eugênicas na educação, visando moldar futuras gerações de acordo com os ideais do movimento.
Educação moral e eugenia	Integração de princípios eugênicos na educação moral, com foco na formação ética e social de indivíduos conforme os padrões do movimento eugênico.
Prophylaxia do espiritismo	Discussão sobre a prevenção e controle do espiritismo, considerado uma prática indesejável dentro do contexto eugênico.
Toxicomania	Análise dos efeitos da toxicomania e sua relação com a degeneração racial e social, com foco na erradicação desse problema.
Da imigração europeia para o nordeste brasileiro	Discussão sobre o impacto da imigração europeia na composição racial e no "melhoramento" da população do nordeste brasileiro.
Acordo conjugal e eugenia	Discussões sobre como os acordos conjugais e o casamento poderiam ser utilizados para promover a eugenia.
Registro genealógico	Importância do registro genealógico para o controle e aperfeiçoamento das características hereditárias dentro da população.
O alcoolismo e a raça	Investigação da relação entre o alcoolismo e a degeneração racial, com propostas para controle e erradicação do alcoolismo.

Tipologias antropológicas	Estudo das diferentes tipologias raciais e antropológicas, com ênfase em categorizar e classificar a população de acordo com critérios eugênicos.
Pedagogia da Educação Física	Integração da educação física nos currículos educacionais como meio de promover a saúde e o vigor físico, aspectos valorizados pela eugenia.
Estatística dos tarados[56] no Brasil	Levantamento e análise estatística dos chamados "tarados", com o objetivo de estudar a prevalência de comportamentos considerados degenerativos.

Fonte: Maciel (1999).

Nesse sentido, Goés (2015) enfatiza que o movimento eugênico no Brasil, conforme apresentado por Kehl, emerge como uma iniciativa incipiente. Kehl destaca os desafios remanescentes para que o movimento alcance sucesso, mas expressa confiança no futuro do país, visando criar uma nação homogênea e livre de problemas sociais.

Assim, os participantes do congresso debateram estratégias para promover a eugenia no país, discutindo a importância da educação e da igualdade como soluções para os desafios sociais. Foram propostas políticas restritivas de imigração, visando a garantir a entrada apenas de imigrantes considerados "superiores" em termos físicos e intelectuais.

Como explicado por Goés (2015), o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi um evento abrangente e multidisciplinar, que reuniu profissionais de diversas áreas para debater estratégias para promover a eugenia no Brasil. As teses e artigos apresentados refletiram uma variedade de perspectivas sobre como lidar com questões raciais e sociais, da educação, da seleção de imigrantes e da implementação de políticas públicas eugênicas para o futuro da nação.

Ocorreram também no mesmo período que foi instituído o Congresso Brasileiro de Eugenia, concursos de eugenia no Brasil, onde crianças eram avaliadas e premiadas com base em critérios eugênicos. Esses concursos buscavam identificar e promover características consideradas desejáveis, reforçando a ideia de uma "raça ideal". Ao premiar crianças que atendiam a esses critérios, pretendia-se incentivar a reprodução de indivíduos considerados geneticamente superiores e disseminar os ideais eugênicos na sociedade (Maciel, 1999).

[56] A autora Maciel (1999) observa que a palavra “tara”, definida no dicionário como um “defeito físico ou moral e degeneração, depravação”, era usada para descrever indivíduos cegos e surdos-mudos, ou deficientes físicos de forma generalizada, que eram considerados indesejáveis e, portanto, rejeitados e excluídos.

Figura 13. 1º concurso de Eugenia

Fonte: IAE-USP (2024)

Compreende-se que as ações lideradas por Kehl (1928) e outros eugenistas brasileiros, como Oliveira Vianna (1883-1951) e Monteiro Lobato (1882-1948), sob o disfarce de buscar a "melhoria" da população, na verdade perpetuam estereótipos perigosos e discriminatórios, enraizadas em ideologias raciais e de saúde pública.

Ao introduzirem o conceito de "melhoria", os eugenistas em questão assumem a prerrogativa de determinar quem é digno de integrar a sociedade e quem deve ser excluído com base em critérios arbitrários relacionados à raça e à saúde. Esta abordagem desumanizadora não apenas negligência a diversidade e a complexidade da condição humana, mas também cria condições para a marginalização e a violência institucionalizada contra grupos identificados como "indesejáveis". Segundo Maciel (1999, p. 132), Kehl afirmava que:

> Sobre o assim chamado "problema racial" brasileiro, Kehl acreditava firmemente na superioridade do branco europeu, mais precisamente do "ariano" (concepção que alicerçava sua obra). A mestiçagem, para Kehl, assim como para tantos outros pensadores brasileiros daquela época, era fator de degeneração, estando a saída no desaparecimento dos considerados "inferiores" através do branqueamento da população: Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas assim como os produtos resultantes desta mestiçagem. A nacionalidade embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano.

O movimento eugênico no Brasil emergiu em um contexto de intensos debates sobre questões raciais, saneamento, miséria e analfabetismo que afetavam grande parte da população no início do século XX, como relata Souza (2012). Com a recente

abolição da escravidão, o país viu-se diante de uma população composta por uma grande quantidade de negros e indígenas, além de enfrentar problemas como o clima tropical e a disseminação da pobreza.

Internacionalmente, o Brasil era frequentemente retratado como uma nação marcada pela inferioridade racial, pelo atraso econômico e político e pela falta de civilidade entre seu povo. Esse discurso, no entanto, era paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que reforçava a ideologia da inferioridade das raças mistas, também promovia a miscigenação como um meio de "branqueamento" da população. Assim conforme Souza (2012, p. 4):

> Para muitos intelectuais estrangeiros, e mesmo para as elites nacionais e alguns eminentes intelectuais, o Brasil se apresentava como uma nação marcada pela inferioridade racial, pelo atraso econômico e político e pela falta de civilidade do seu povo. Contudo, esse discurso se apresentava invariavelmente de forma paradoxal, pois ao mesmo tempo em que endossava a ideologia da inferioridade mestiça, preconizava também a miscigenação como meio de absorção das “raças” consideradas “inferiores”, conforme anunciava a tão propalada teoria do branqueamento.

Essa ideia do "branqueamento" era baseada na crença de que a mistura das raças levaria à melhoria da população brasileira, eliminando características consideradas indesejáveis e promovendo traços físicos e sociais associados aos europeus. Essa visão era defendida tanto por intelectuais estrangeiros quanto por elites nacionais e intelectuais brasileiros.

Ainda sobre o “embranquecimento” racial no Brasil, pode-se citar que esse movimento já estava presente na transição do império para a república, de forma implícita, por meio de mecanismos promovidos pela classe dominante e seus representantes daquele período. Como descreve Honorato (2022), na passagem do século XIX para o XX, diversas ideologias excludentes, advindas do colonialismo, se disseminaram pela América Latina, incluindo o Brasil. Essas ideologias propagavam a ideia de que as populações não brancas eram responsáveis pelo atraso econômico e social do país. Assim a política de embranquecimento defendia a imigração europeia como uma solução para os problemas do Brasil, acreditando que imigrantes brancos europeus "melhorariam" a população brasileira e impulsionaram o desenvolvimento do país.

Segundo Honorato (2022, p. 14), o “incentivo à vinda de imigrantes europeus ao Brasil não seria apenas uma questão econômica e social, mas um projeto de modernização do país”. Dessa forma, acreditava-se que, ao aumentar a população

branca e diminuir a influência das populações negras, indígenas e mestiças[57], o Brasil poderia alcançar níveis de desenvolvimento comparáveis aos da Europa Ocidental. Honorato (2022, p. 14) descreve a imigração no Brasil da seguinte forma:

> Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, o Brasil recebeu um grande fluxo de imigrantes: entre 1877 e 1903, o país recebeu cerca de 71 mil imigrantes por ano; entre 1904 e 1930, esse número aumentou para 79 mil anualmente (WERMUTH, 2020). Essas grandes ondas de imigração, majoritariamente de portugueses e italianos (WERMUTH, 2020), e que atingiram a cidade de São Paulo de forma mais intensa, terminaram com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Esses imigrantes foram inicialmente trazidos para substituir a mão de obra negra escravizada nas plantações de café, fortalecendo a economia da região e transformando seu perfil demográfico. Essas políticas de imigração e as ideologias subjacentes contribuíram para acentuar as desigualdades raciais no Brasil, perpetuando a marginalização das populações não brancas e mestiças e moldando a composição étnica e social do país nas décadas seguintes (Honorato, 2022).

Guimarães (2011) demonstra que existia uma corrente influenciada por concepções científicas defendendo justificativas racistas, negando a existência de um povo brasileiro e enfatizando a necessidade de promover o embranquecimento da nação por meio da imigração europeia. E que também havia intelectuais e cientistas que, de uma perspectiva mais tradicional, defendiam teorias fundamentadas no hibridismo cultural e racial, argumentando que a miscigenação biológica e cultural contínua é o caminho para o embranquecimento do país. O autor (2011, p. 31) explica:

> Os republicanos mais influenciados pelos intelectuais naturalistas tenderão a desenvolver justificativas racistas e a negar a existência de um povo brasileiro, afirmando, ao contrário, a necessidade de sua formação a partir do incentivo à imigração europeia, defendendo o embranquecimento da nação pela substituição paulatina de sua mão de obra. Já os intelectuais e cientistas oriundos de camadas tradicionais, buscando nas ciências sociais alternativas teóricas mais condizentes com a história demográfica do país, buscam apaziguar as mesmas inquietações em teorias de hibridismo cultural e racial. Para eles, o embranquecimento da nação se daria pela via da miscigenação biológica e cultural continuada.

[57] Mestiço é um termo utilizado para descrever pessoas cujas origens são resultantes da mistura de diferentes grupos étnicos ou raciais. No contexto brasileiro, o termo geralmente se refere a indivíduos que possuem ancestralidade tanto europeia quanto africana, indígena ou asiática. Os mestiços representam uma parcela significativa da população brasileira, refletindo a história de colonização, migração e miscigenação do país (Lacerda, 2009).

Havia duas perspectivas opostas sobre o conceito de embranquecimento e identidade racial no Brasil, especialmente entre as elites intelectuais brancas e negras, como demonstra Guimarães (2011). O autor indica que a elite intelectual branca estava reavaliando a ideia de embranquecimento. Anteriormente, essa ideia era associada à substituição de raças e culturas, mas estava sendo reinterpretada como algo que acontecia por meio da mestiçagem. Essa nova visão sugeria que a miscigenação era o processo pelo qual a branquitude se expandia e se fortalecia na sociedade brasileira.

Por outro lado, entre os intelectuais negros, estavam surgindo sentimentos e ideias de pertencimento à nação brasileira. Esses sentimentos eram uma parte essencial da construção da "democracia racial" no Brasil. Era importante notar que essa democracia racial não significava a ausência de conflitos ou desigualdades raciais, mas sim uma ideia de coexistência pacífica e igualdade entre as diferentes raças (Guimarães, 2011).

Nascimento (1978), ao tratar sobre as estratégias de genocídio do negro no Brasil, ressalta que todas eram voltadas para o embranquecimento da população negra. Esse processo não se restringe apenas à esfera racial, mas também abrange aspectos culturais e religiosos, moldando o país de forma a apresentar um racismo menos evidente que nos EUA e menos legalmente codificado que o *apartheid* da África do Sul. No entanto, ele se enraizou eficazmente nos mecanismos oficiais de governo e permeou todos os aspectos da sociedade brasileira, desde o tecido social até o psicológico, econômico, político e cultural.

O genocídio, como discutido por Nascimento (1978) é concebido como um crime coletivo, em relação à formação da América Latina como um sistema de dominação étnico-racial e socioeconômico baseado na "mestiçagem programada". Ele argumenta que as classes dominantes buscavam perpetuar a dominação étnica ou racial, especialmente em detrimento da população negra, que foi majoritariamente afetada durante a colonização (Santos Filho, 2016).

Destaca ainda Nascimento (1978) que o racismo permeia todos esses níveis da sociedade brasileira, mas também chama a atenção para sua presença na produção científica do país. O autor aponta o embranquecimento epistemológico como mais uma estratégia de genocídio contra a população negra. O mito da democracia racial, tão propagado no Brasil, nada mais é do que um reflexo das ciências históricas do país, que historicamente têm contribuído para a perpetuação

desse sistema de opressão ao negligenciar ou distorcer a história e a contribuição do povo negro para a formação da nação. O autor (1978, p. 93) afirma que as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementas de controle social e cultural:

> [...] o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas - a imprensa, o rádio, a televisão- a produção literária; todos êsses [sic] instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou/ e aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de *status* social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se [...].

Outro aspecto pelo qual o projeto de embranquecimento da raça no Brasil contribuiu para a hegemonia da elite branca é o fenômeno do “apagamento” do negro por parte do próprio negro. Para Gonzalez (2020), essencialmente duas ideologias moldaram de forma distorcida a identidade dos negros no Brasil: a democracia racial e a ideologia do branqueamento.

A democracia racial conforme afirma a autora, sugere que não há discriminação racial no país, ignorando as desigualdades sociais enfrentadas pelos negros. Por outro lado, a ideologia do branqueamento valoriza a ascendência europeia em detrimento da africana, perpetuando a invisibilidade e marginalização dos negros. O conceito de democracia racial, conforme apresentado por Gonzalez (2020, p. 35):

> Por aí se vê o quanto as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também são internalizadas por um setor, também discriminado, que não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os velhos mecanismos do ideal de branqueamento, do mito da democracia racial.

Em Fanon (2008), pode-se notar a abordagem dos traumas associados a ideologia do branqueamento em pessoas negras, sugerindo uma profunda internalização do ideal de branquitude por parte do indivíduo negro. Ele destaca os efeitos psicológicos das normas sociais que promovem a superioridade branca. A interpretação psicanalítica proposta por Fanon é que o desejo inconsciente de se tornar branco pode ser uma tentativa de escapar do estigma e do trauma associados à negritude em uma sociedade racista.

Essa análise amplia-se para o contexto social, revelando que o trauma do branqueamento não é apenas uma questão individual, mas uma consequência das

estruturas sociais que promovem a supremacia branca[58]. A sociedade valoriza e privilegia a branquitude, enquanto marginaliza e oprime a negritude, criando um ambiente onde pessoas negras enfrentam discriminação, exclusão e violência sistêmica. Para Fanon (2008), o homem negro é colocado em uma posição de "não-ser", negando-lhe a plena condição de ser humano, algo presumido como inerente ao homem branco (Miranda, 2019).

No contexto colonial, o negro é compelido a adotar a língua do colonizador branco como sua própria, no qual resulta em alienação de si mesmo e de sua cultura. Falar a língua do colonizador implica em internalizar e reproduzir os valores, ideias e estruturas de poder da civilização dominante. Fanon (2008), o ato de falar transcende a gramática e o vocabulário, sendo uma forma de assumir uma identidade cultural. A mulher negra, ao ser forçada a falar a língua do colonizador, é confrontada com a exigência de renunciar à sua própria cultura e adotar a cultura dominante como sua, contribuindo para um processo de sua desumanização e alienação, que reforça a dinâmica de poder e a subordinação inerente ao sistema colonial. Conforme pondera Fanon (2008, p. 95):

> Sem possibilidade de escolha, diante do colonialismo, os negros passaram a se situar diante de dois sistemas de referência, sendo um deles, o do branco, o dominante, o único legítimo. Desse modo, a experiência vivida do negro é descrita por Fanon como um “embranquecimento alucinatório”, diagnóstico que exige, segundo o psicanalista, uma tomada de consciência, seguida por uma mudança nas estruturas sociais. Nas palavras do autor: “o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir”.

Compreende-se que a política de embranquecimento não apenas evidencia a inviabilidade de ser mulher negra no Brasil, mas também revela a complexidade das identidades raciais em um país profundamente marcado pela herança da escravidão. Esta política, que historicamente privilegiou a branquitude em detrimento da negritude, cria um ambiente onde a identificação com a etnia negra é desencorajada, muitas vezes resultando em uma negação ou minimização das próprias raízes africanas.

Um exemplo ilustrativo desse fenômeno pode ser encontrado na análise de uma das obras mais influentes do Brasil do século XIX: “A Redenção de Cam” (1895)

[58]Conforme Almeida (2019, p. 58) explica, a supremacia branca “[...]é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social”.

de Modesto Brocos, na qual se evidencia a aspiração do negro em se adequar aos padrões e privilégios da branquitude dominante. Esta obra não apenas retrata as tensões raciais da época, mas revela as profundas contradições e injustiças que permeavam a sociedade daquele período.

Por meio da análise desta obra, pode-se perceber a profundidade da problemática do embranquecimento na comunidade negra da época, bem como sua persistência nas dificuldades enfrentadas por essa população até os dias atuais.

Lotierzo e Schwarcz (2013) adentram nas complexidades históricas, sociais e culturais que a permeiam. Em um esforço para aprofundar a compreensão, as autoras contextualizam a pintura dentro do cenário histórico brasileiro do século XIX, marcado pela abolição da escravidão, pela chegada das teorias evolucionistas e pelas políticas de branqueamento populacional.

As autoras destacam a disseminação das ideias racialistas[59] na sociedade da época, não apenas no que diz respeito à raça, mas também em relação ao gênero e à sexualidade. Essas ideologias encontravam respaldo em diversas esferas, como a ciência e a religião, e influenciavam a percepção e representação das pessoas na sociedade.

Ao adentrar a análise da obra em si, Lotierzo e Schwarcz (2013) exploram os elementos visuais e simbólicos presentes na pintura e desvendam como cores, poses e expressões faciais contribuem para a narrativa racialista proposta por Brocos (1895). As autoras também destacam a interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade, evidenciada na representação das mulheres não-brancas em contraste com os homens brancos, refletindo as dinâmicas de poder da época. Lotierzo e Schwarcz (2013, p. 3) explicam a pintura como:

> A pintura é um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe, “mulata”, que carrega um bebê branco no colo; à direita, o presumido pai da criança, também branco. À primeira vista, a cena parece a ilustração perfeita para a tese de Lacerda, sintetizada por ele na legenda da imagem: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (LACERDA, 2011 [1911]). O texto sugere que o cientista estaria traduzindo a tela em termos do darwinismo social e imprimindo-lhe o conceito de “evolução” da espécie que, nesse caso, seria resultante de uma “seleção

[59] As ideias racialistas referem-se a um conjunto de conceitos e perspectivas que reconhecem as diferenças raciais como fatores fundamentais na formação de identidades e na organização social Martins (2015). No contexto do trecho mencionado, o termo está associado a características étnico-raciais, especialmente de origem africana ou afro-brasileira, e à consciência da existência de discriminação racial.

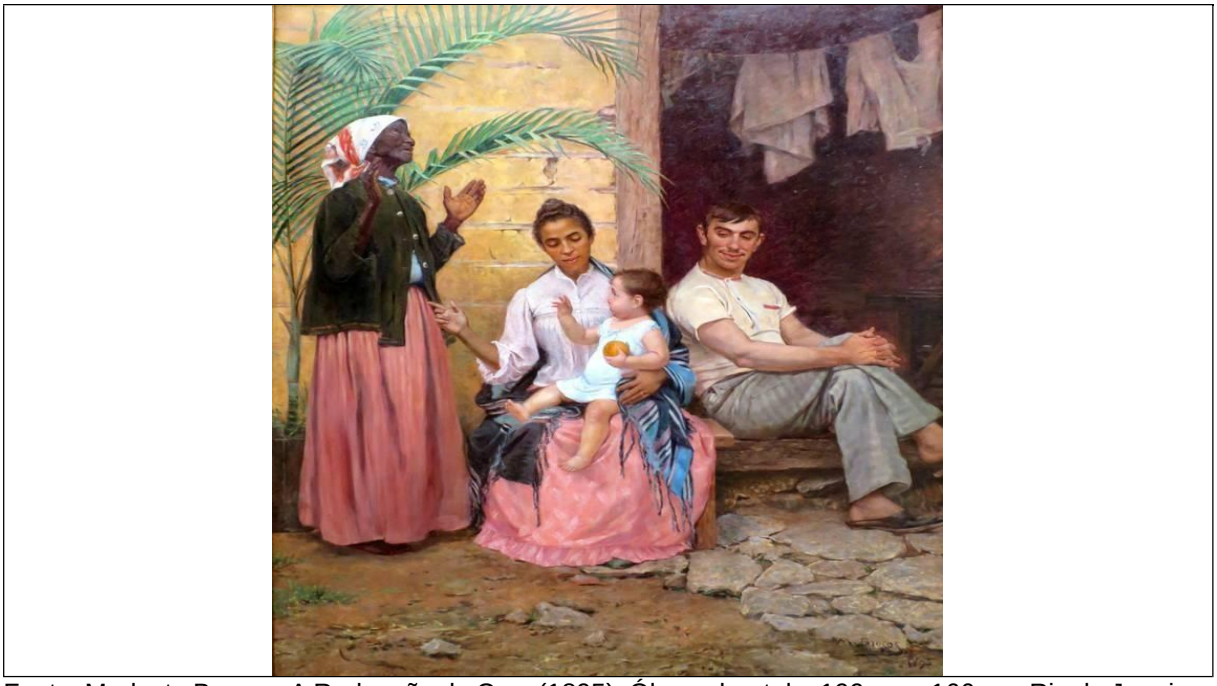
> sexual", a seu entender promotora do embranquecimento. A brancura, nesse contexto, era associada à ideia de perfectibilidade.

Pode-se observar que "A Redenção de Cam", de Modesto Brocos, é uma obra de extrema importância nas discussões sobre raça e gênero na América Latina por diversos motivos fundamentais. A pintura oferece uma representação visual marcante das relações raciais e de gênero da época, destaca as diferentes tonalidades de pele das personagens e as dinâmicas familiares apresentadas. A obra também suscita reflexões sobre o conceito de embranquecimento racial, revela como essa ideologia permeava e era promovida na sociedade brasileira da Primeira República. Conforme Lotierzo e Schwarcz (2013, p. 3), a "intenção da pintura seria, nesse sentido, propor um modelo de corporalidade – sobretudo feminina – que fizesse jus à ideia de embranquecimento, corrente e ao mesmo tempo polêmica no Brasil da Primeira República". Sobre esse projeto de embranquecimento, preconizam as autoras (2013, p. 7):

> A ideia de embranquecimento, em realidade, encontra uma longa tradição em solo nacional. Se a formulação mais conhecida de uma tese científica sobre o assunto no Brasil é de João Batista de Lacerda (1911), diversos autores têm concorrido para mostrar a antiguidade, no pensamento euro-americano, da noção de branqueamento e suas implicações para a construção da identidade euro-americana (SOLLORS, 1999; GOLDENBERG, 2003; HOFBAUER, 2006), reforçando a longa duração e as transformações sofridas no correr de séculos pela ideia ou imagem da mutação racial de negro a branco, no avançar das gerações.

Ao abordar não apenas a questão da raça, mas também sua intersecção com marcadores de gênero e sexualidade, a pintura contribui para uma compreensão das complexas relações sociais e culturais da época. A análise da obra permite uma crítica ao imaginário racialista difundido na opinião pública brasileira, destacando as tensões e contradições presentes nas representações raciais e de gênero da época (Lotierzo; Schwarcz, 2013).

Figura 14. A redenção de Cam (1895)



Fonte: Modesto Brocos. A Redenção de Cam (1895). Óleo sobre tela. 199 cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

Conclui-se a subseção destacando que o conceito de eugenia foi introduzido no Brasil como parte de um projeto de embranquecimento da raça, profundamente conectado aos discursos ideológicos da classe dominante. Esses discursos historicamente promoveram a superioridade da branquitude em detrimento das populações não brancas, com um impacto especialmente prejudicial sobre as mulheres negras. Desde o período colonial até os dias atuais, tais discursos têm servido como ferramentas poderosas na perpetuação do racismo estrutural, limitando diretamente ou indiretamente o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior, e fortalecendo a manutenção da branquitude nesse ambiente acadêmico.

A política de embranquecimento não apenas reforçava a ideia de que as populações não brancas eram inferiores, mas também promovia a miscigenação como uma forma de "aperfeiçoamento" genético e cultural, ocultando sua verdadeira intenção de manter o poder e o privilégio nas mãos da elite branca. Essa ideologia discriminatória permeava instituições como a educação e a mídia, perpetuam até os dias de hoje, estereótipos e preconceitos que afetavam diretamente o tratamento das mulheres negras na sociedade brasileira.

A mestiçagem, que é uma característica marcante da sociedade brasileira, muitas vezes era vista como um empecilho ao progresso, corroborando a política de embranquecimento e reforçando estereótipos prejudiciais sobre as mulheres negras. Essa visão deturpada contribuiu para a exclusão dessas mulheres na Educação Superior, perpetuam desigualdades, econômicas e políticas que persistem ao longo da história.

Portanto, a política de eugenia e os discursos ideológicos da classe dominante desempenharam e desempenham papéis fundamentais na perpetuação do preconceito e da marginalização enfrentados pelas mulheres negras no Brasil, como reflexos produzidos das estruturas sociais e da luta de classes, para a manutenção e reprodução das relações de poder.

3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA MULHERES NEGRAS: COMPLEXIDADE DAS ESTRUTURAS DE PODER E PACTO DA BRANQUITUDE

Esta subseção inicia-se com a finalidade de esclarecer como a trajetória das mulheres negras é moldada pela manutenção das hierarquias sociais, o que impacta diretamente seu acesso e permanência na Educação Superior. Essas hierarquias constituem uma complexa estrutura de poder que abrange aspectos econômicos, sociais, raciais e de gênero. Devido a essa estrutura, as mulheres negras enfrentam limitações significativas no acesso, e na permanência em instituições de Educação Superior, sem ter acesso direitos igualitárias comparadas a outros grupos.

A subseção se propõe a analisar como essas dinâmicas de poder influenciam a vida e as possibilidades de ascensão social, educacional e profissional das mulheres negras, enfatizando o desafio contínuo de garantir o acesso, e a permanência dessas mulheres em ambientes acadêmicos. A compreensão da complexidade das estruturas de poder e da perpetuação das hierarquias sociais é essencial para analisar as dinâmicas que moldam nossas sociedades contemporâneas.

Estes conceitos delineiam as relações de influência e controle, e revelam como determinadas formas de dominação se mantêm e se articulam ao longo do tempo. Entre os muitos fatores que influenciam essas estruturas, destacam-se o embranquecimento, o capitalismo e a luta de classes, elementos centrais que interagem de maneiras complexas e muitas vezes sutis para reforçar e perpetuar desigualdades. Esses fatores são especialmente críticos quando se considera o

acesso e a permanência da mulher negra na Educação Superior, onde as políticas públicas, muitas vezes, não alcançam plenamente a inclusão desejada.

Para obter uma compreensão mais aprofundada sobre a inserção desses elementos nos referidos sistemas, é necessário recorrer à leitura de autores como Marx e Engels (2010; 2013), Marx (2012), Viana (2015), Cida Bento (2022), entre outros. Dessa forma, torna-se possível compreender a influência dessas hierarquias que se perpetuam até os dias atuais e como elas impactam a luta das mulheres negras pelo direito à Educação Superior.

Nesse contexto, Marx e Engels (2010) destacam a dinâmica entre a classe operária e a burguesia durante o surgimento e desenvolvimento do capitalismo. Os autores observam que, à medida que a competição entre os burgueses aumenta e as crises comerciais se tornam mais frequentes, os salários dos trabalhadores se tornam instáveis. O avanço das tecnologias e das forças produtivas, por sua vez, leva à precarização das condições de vida dos operários, enquanto os conflitos individuais entre trabalhadores e empregadores começam a ser percebidos como confrontos entre duas classes sociais distintas.

Dessa forma, os trabalhadores começam a se organizar em coalizões e associações permanentes para defender seus salários e direitos, formando uma resposta coletiva às adversidades impostas pelo sistema capitalista. Esse movimento muitas vezes resulta em confrontos diretos entre trabalhadores e a classe dominante.

Embora os operários possam obter vitórias temporárias em suas lutas, como aumento de salários ou melhores condições de trabalho, Marx e Engels (2010) enfatizam que o verdadeiro resultado dessas batalhas é a união cada vez mais ampla da classe trabalhadora. Segundo os autores essa união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação, que permitem o contato e a coordenação entre trabalhadores de diferentes regiões.

Assim, as numerosas lutas locais acabam convergindo em uma luta nacional, revelando uma luta de classes subjacente. Marx e Engels (2010) destacam que toda luta de classes é, em última instância, uma luta política, pois envolve a disputa pelo poder e pela organização da sociedade. Conforme os autores (2010, p. 48):

> A organização do proletariado em classe e, portanto, em partido político, é incessantemente destruída pela concorrência que fazem entre si os próprios operários. Mas renasce sempre, e cada vez mais forte, mais sólida, mais poderosa. Aproveita-se das divisões internas da burguesia para obrigá-la ao

> reconhecimento legal de certos interesses da classe operária, como, por exemplo, a lei da jornada de dez horas de trabalho.

Marx (2012), em "As lutas de classes na França", analisa o processo de luta dos proletários e as condições materiais que moldam sua organização como classe. Marx (2012) destaca que o desenvolvimento do proletariado industrial estava intimamente ligado ao desenvolvimento da burguesia industrial, que é a classe dominante da sociedade capitalista. Sob o domínio da burguesia, o proletariado adquire uma existência nacional, o que lhe permite elevar sua luta à categoria de uma revolução nacional.

Marx (2012) enfatiza que é por meio do domínio da burguesia industrial que as raízes materiais da sociedade feudal foram extirpadas, preparando o terreno necessário para uma revolução proletária. Isso ocorreu por meio da criação dos meios modernos de produção, que, eventualmente, se transformaram em instrumentos para a emancipação revolucionária dos trabalhadores.

No entanto, Marx (2012) observa que a luta de classes moderna se concentra principalmente na confrontação entre os assalariados industriais e os burgueses industriais. Na França, essa luta é considerada apenas um aspecto parcial do panorama geral, especialmente após os eventos das jornadas de fevereiro[60]. Ele destaca que a luta contra formas secundárias de exploração capitalista, como a usura nas hipotecas e a dominação do grande comércio, permaneceu oculta dentro da revolta geral contra a aristocracia financeira. Os autores (2010, p. 58) mencionam que:

> Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente em classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe.

Para Viana (2015), dentro do quadro conceitual de Marx (2010; 2013) sobre a luta de classes, o contexto atual continua a demonstrar a vigência desse fenômeno como uma expressão central da dinâmica social. A classe capitalista mantém sua

[60] As "Jornadas de Fevereiro" foram eventos ocorridos na França em fevereiro de 1848, que deram início à Revolução de 1848, culminando na queda da monarquia de julho, liderada por Luís Filipe, e na proclamação da Segunda República Francesa. Marx (2012) abordou esses eventos em seus escritos sobre as lutas de classes, identificando a revolução como uma expressão do conflito entre a burguesia e o proletariado. O autor (2012) destacou que, embora as massas populares tenham obtido uma vitória inicial, a burguesia rapidamente cooptou o movimento, reprimindo os interesses proletários, o que se evidenciou nos conflitos de junho de 1848.

supremacia como classe dominante, exercendo controle sobre o Estado por meio de sua classe aliada, a burocracia estatal. Esta dominação se estende à esfera da produção intelectual, informacional e à gestão da acumulação de capital, juntamente com os processos de exploração econômica.

Assim o proletariado permanece como a classe revolucionária, detentora do potencial para transformar a estrutura social existente, conforme delineado por Marx e Engels (2010). Outras classes e grupos sociais orbitam em torno dessas duas forças antagônicas (Viana, 2015). No entanto, conforme aponta o autor a complexidade desse processo tornou-se mais pronunciada ao longo do tempo.

Em períodos de estabilidade econômica, parte do proletariado tende a perder sua radicalidade. O autor enfatiza também a burocratização e a mercantilização da sociedade que muitas vezes resultam em retrocessos nas lutas proletárias. No entanto, é fundamental notar que essas lutas não desaparecem completamente, persistindo na forma de resistência cotidiana, manifestações esporádicas de radicalismo, às vezes fortalecidas por outros setores da sociedade, como a juventude, grupos políticos e intelectuais. Viana (2015, p. 12) pontua que:

> O proletariado, por sua vez, é uma classe determinada pelo capital (relações de produção dominantes) e por isso fica, geralmente, no nível dos interesses imediatos, submetidos à hegemonia e mentalidade burguesas, subdividido em diversas frações, setores, perpassado por diversas diferenças (culturais, políticas, etc.). A sua passagem para classe autodeterminada é resultado da luta de classes, quando está ganha certa radicalidade.

Buonicore (2009) afirma que, em 1870, Marx delineou diretrizes para a política dos socialistas em relação à questão colonial e racial, analisando como as divisões internas na classe trabalhadora eram exploradas pelas elites para manter o controle. Marx, em 1870, conforme afirmação de Buonicore (2009), observou que nas cidades industriais e comerciais da Inglaterra a classe trabalhadora estava dividida entre trabalhadores ingleses e trabalhadores irlandeses, que se viam como concorrentes.

Marx (1870) argumentou que essa rivalidade não era apenas uma questão econômica, mas também social e política. Os trabalhadores ingleses viam os irlandeses como uma ameaça ao seu padrão de vida e, consequentemente, adotavam atitudes e preconceitos promovidos pelas elites dominantes. Sentindo-se parte da nação dominante, os trabalhadores ingleses se tornavam instrumentos das elites aristocráticas e capitalistas, ajudando a manter a opressão tanto sobre os irlandeses quanto sobre si mesmos (Buonicore, 2009).

Nesse sentindo, Marx (1870) comparou essa divisão à relação entre brancos pobres e negros nos antigos estados escravistas dos EUA, onde preconceitos raciais eram usados para impedir a solidariedade entre os oprimidos. Ele ressaltou que o antagonismo entre trabalhadores ingleses e irlandeses era intencionalmente mantido e intensificado pelos meios de comunicação, religião e outras instituições controladas pelas classes dominantes.

Essas divisões internas, para Buonicore (2009), eram a chave para a impotência da classe trabalhadora inglesa, impedindo-a de se unir contra a exploração capitalista. A manutenção desse antagonismo permitia que a classe capitalista mantivesse seu poder, com plena consciência de que a divisão entre trabalhadores era essencial para sua dominação contínua.

A partir das reflexões apresentadas, torna-se evidente que as opressões de classe e raça não podem ser compreendidas de forma isolada, especialmente quando se trata da realidade das mulheres negras. Santos (2015) destaca que a separação entre raça e classe na análise das dinâmicas de dominação capitalista é uma visão limitada, uma vez que ambas as dimensões estão profundamente entrelaçadas, reforçando-se mutuamente. Essa interseccionalidade das opressões é fundamental para entender a posição das mulheres negras no sistema capitalista, em que são duplamente marginalizadas: por sua condição de classe e por sua raça.

A exploração do proletariado, como argumenta Devulsky (2023), é intensificada quando o recorte racial é levado em consideração, o que agrava a situação das mulheres negras na sociedade. Elas enfrentam a exploração econômica comum a todos os trabalhadores, a opressão racial e de gênero, que amplifica sua vulnerabilidade dentro das estruturas capitalistas. Essa sobrecarga de opressões divide a classe trabalhadora, dificultando a formação de alianças sólidas que possam desafiar as hierarquias existentes. Para tanto Moreira (2021, p. 47) enfatiza que:

> Mais do que nunca, estamos convencidos(as) de que temos grande urgência em avançar na compreensão acerca da indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista no campo da esquerda marxista. Não é novidade que o debate anti-opressões ainda é visto por alguns setores da esquerda como algo meramente identitário, secundário ou descolado da luta de classes. É verdade que no contexto da luta antirracista, como em qualquer arena de luta política, há tendências teóricas que disputam hegemonia – de viés liberal, antimarxista, pós-moderno e também pautadas na política identitária.

De acordo com Devulsky (2023), a exploração intensificada da classe trabalhadora com base no recorte racial, a opressão de gênero e a discriminação por origem nacional ou credo religioso são aspectos críticos que devem ser analisados pelo materialismo histórico, pois são elementos fundamentais das relações de poder e controle no capitalismo. O racismo, o sexismo e a xenofobia dividem a classe trabalhadora, dificultando a formação de uma frente unificada, e intensificam a exploração econômica.

Essas formas de opressão, ao serem reconhecidas e entendidas, podem fortalecer a mobilização da classe trabalhadora, promovendo uma luta de classes mais eficaz e uma transformação social mais profunda. A teoria filosófica deve se engajar com as lutas concretas das pessoas oprimidas, valorizando as reivindicações legítimas daqueles que sofrem diretamente, pois são essas lutas que impulsionam a transformação social e econômica. Como a autora (2023, p. 20) aponta:

> A falsa oposição entre a luta antirracista e a luta anticapitalista promove o enfraquecimento teórico em sua medida epistemológica e política, bloqueando a convergência de seus potenciais de mobilização que não precisam estar vinculados à homogeneização da classe trabalhadora.

Assim, Devulsky (2023) enfatiza que para enfrentar as contradições do capitalismo, é essencial integrar uma análise que reconheça e incorpore o racismo e o sexismo, em vez de tratá-los como questões menores. Essas formas de opressão interagem e reforçam a exploração econômica, e ignorá-las cria uma falsa coerência no sistema, simplificando sua complexidade real. A emancipação total, objetivo central do marxismo, não pode ser alcançada sem considerar essas dimensões. Dessa forma, teóricos e ativistas devem adotar uma abordagem interseccional, reconhecendo e enfrentando todas as formas de opressão.

O capitalismo, ao longo de sua história, utilizou o racismo como uma ferramenta poderosa para dividir a classe trabalhadora, como afirma Moreira (2021). A fragmentação racial dentro das classes sociais tem servido para enfraquecer a solidariedade entre os trabalhadores, dificultando a formação de uma frente unificada contra a exploração econômica. Quando trabalhadores de diferentes origens raciais se veem como adversários, em vez de aliados, o poder coletivo necessário para desafiar e superar o sistema capitalista é seriamente comprometido (Moreira, 2021).

Ao entender a luta contra o racismo como intrínseca à luta contra o capitalismo, reconhece-se que o racismo é uma questão estrutural que contribui para a

manutenção do poder do capital. Combater o racismo é, portanto, um passo necessário para desmantelar o sistema capitalista em sua totalidade. Moreira (2021) retoma que não se trata apenas de adicionar o racismo à lista de questões a serem resolvidas, mas de reconhecer que a luta contra o racismo é fundamental para a luta de classes. Ignorar essa interdependência não apenas perpetua a opressão racial, mas também enfraquece a capacidade da classe trabalhadora de alcançar a verdadeira emancipação.

Pode-se então compreender que a luta de classes, conceito central no pensamento marxista, descreve o confronto entre diferentes estratos sociais, como a burguesia detentora dos meios de produção e o proletariado, que vende sua força de trabalho (Marx; Engels, 2013). Paralelamente, o racismo opera como um sistema de opressão baseado na noção de superioridade racial, perpetuando discriminação sistemática e marginalização de grupos étnicos e raciais minoritários.

Essa situação complexa é intensificada pela influência dos AIEs, instituições essas que disseminam ideologias que legitimam e perpetuam as estruturas de poder existentes. Esses aparelhos, conforme conceituados por Althusser (1985), incluem a educação, a mídia, a religião e outras instâncias que moldam as percepções e valores da sociedade.

Ao considerar os AIE em conjunto com o aparato repressivo do Estado, Althusser (1985) sugere que ambos trabalham em conjunto para perpetuar a hierarquia de poder. Enquanto o aparato repressivo do Estado mantém a ordem por meio da coerção e da força física, os AIE exercem controle social ao moldar as mentalidades e comportamentos das pessoas. Althusser (1985, p. 44) indica quais seriam as AIEs:

> AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares)—AIE familiar,—O AIE jurídico,—O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),— 0 AIE sindical,—o AIE da informação (imprensa, rádio--televisão, etc.),—o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

Para o autor, essas instituições são uma base importante na reprodução das relações de poder existentes ao transmitir valores, normas e ideias que legitimam a autoridade das elites e a subordinação das classes dominadas. Portanto, compreende-se que pensar os AIE como mecanismos de perpetuação da hierarquia de poder significa reconhecer que eles desempenham um papel fundamental na manutenção da estrutura social existente, ao moldar as percepções e identidades das

pessoas de maneira a sustentar o *status quo*. Essa abordagem amplia a compreensão da relação entre a base econômica de uma sociedade (infraestrutura material) e sua superestrutura ideológica, destacando como as ideologias dominantes são disseminadas e internalizadas por meio dos AIE.

Althusser (1985) argumenta que os AIE têm duas propriedades gerais: primeiro, eles são múltiplos, ou seja, existem em várias formas e instituições, mas são unificados por seu funcionamento sob a ideologia dominante; em segundo lugar, os AIE estão intimamente ligados ao Estado e ao seu funcionamento, promovendo uma tênue distinção entre o privado e o público, especialmente em sociedades capitalistas liberais.

A escola é destacada por Althusser (1985) como um dos principais AIEs. Ele sustenta que a escola não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também inculca valores, normas e comportamentos que refletem e reforçam a ideologia dominante. Desde cedo, os indivíduos são ensinados a obedecer à autoridade, a aceitar a hierarquia social e a internalizar normas culturais que beneficiam a classe dominante. Esse processo educacional contribui para a reprodução das condições sociais e econômicas existentes, perpetuando a dominação de uma classe sobre as outras. O autor (1985, p. 21) afirma que a escola ensina as técnicas, mas, por outro lado:

> [...] Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente [sic] regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exactamente [sic] (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal) a «falar bem» aos operários etc.

Dessa forma, as ideologias disseminadas por essas instituições ajudam a manter a hegemonia da classe dominante e a subordinação das outras classes. Althusser enfatiza a importância da escola ao receber crianças desde tenra idade, desde a pré-escola até o ensino médio. Durante esse tempo, a escola transmite uma série de conhecimentos e habilidades que estão impregnados pela ideologia dominante da sociedade. Isso inclui não apenas disciplinas acadêmicas como língua materna, matemática, ciências e história, mas também valores morais, civismo e filosofia que refletem e sustentam as estruturas de poder existentes.

O autor destaca que a escola possui um acesso privilegiado e prolongado à juventude da sociedade capitalista. Durante vários anos, as crianças passam a maior parte de seus dias na escola, onde são expostas de forma sistemática à ideologia dominante. Além disso, esse acesso à audiência é obrigatório, já que a frequência escolar é exigida por lei em muitos países.

Assim, ao promover uma inter-relação entre o AIE, especificamente a escola, que é essencial para esta pesquisa, pode-se observar que as mulheres negras, enquanto frequentadores desse ambiente, enfrentam diversas formas de marginalização e opressão. Essas instituições frequentemente reproduzem e perpetuam ideologias que prejudicam as mulheres negras, reforçando estereótipos negativos.

Nesse contexto, as dificuldades enfrentadas pela mulher negra na Educação Superior podem ser entendidas como uma manifestação das limitações e exclusões estruturais promovidas pelo sistema educacional. Althusser (1985) observa que a escola não é neutra, como mencionado anteriormente. No caso das mulheres negras, essa ideologia dominante pode se refletir na falta de representatividade e nas dificuldades de acesso e permanência que enfrentam nas instituições de Educação Superior. O autor (1985, p. 66) destaca que a escola contribui para a reprodução das relações sociais e econômicas existentes:

> [...] através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...].

Entende-se que, para as mulheres negras, isso significa que o sistema educacional muitas vezes reproduz as desigualdades sociais e econômicas, pois está sob influência das dinâmicas capitalistas, que pode priorizar instituições que atendem a segmentos mais privilegiados da sociedade. Isso resulta em uma concentração de recursos em instituições que servem predominantemente a alunos de classes sociais mais altas, enquanto aquelas que atendem a comunidades marginalizadas recebem menos financiamento e suporte.

A análise de Althusser (1985) sugere que a escola dissimula sua função ideológica, apresentando-se como um espaço neutro e benevolente. Ele (1985, p. 67) afirma que a "ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia [...]". No entanto, para as mulheres negras, essa ideologia dissimulada pode

mascarar práticas discriminatórias e falta de apoio específico, perpetua-se assim a marginalização e a exclusão.

Destaca-se que a escola substituiu a Igreja como o principal AIE, conforme afirmado por Althusser (1985, p. 68), ao dizer que "De fato, a Igreja hoje foi substituída pela Escola no seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante". Esse papel preponderante da escola na formação e perpetuação de ideologias sociais contribui significativamente para a manutenção das desigualdades estruturais.

Conforme Carneiro (2003), as escolas e os meios de comunicação, dois exemplos de AIEs, perpetuam estereótipos negativos sobre mulheres negras. Esses estereótipos podem incluir ideias preconceituosas sobre a inteligência, a capacidade profissional e o comportamento das mulheres negras, contribuindo para a desvalorização e desumanização na sociedade. Dentro do sistema educacional, mulheres negras frequentemente enfrentam discriminação e preconceito racial.

Pode-se relacionar também aos AIE a violência institucional sofrida por essas mulheres, que pode ocorrer de diversas formas, incluindo punições escolares mais severas, maior vigilância e controle e menores chances de receber apoio e orientação. Isso perpetua um ciclo de exclusão e marginalização que se estende além do ambiente escolar. As mulheres negras enfrentam uma intersecção de opressões devido ao racismo e ao sexismo como já exposto anteriormente nessa pesquisa. Essa interseccionalidade é muitas vezes ignorada ou minimizada pelas instituições que deveriam protegê-las e apoiá-las. Isso significa que as políticas e práticas dentro dos AIEs não abordam de forma adequada as necessidades e experiências únicas das mulheres negras.

A partir dessas reflexões, é possível observar as denúncias de racismo nas escolas. A presença persistente do racismo oriunda dos mecanismos dos AIE escolar, tem sido amplamente documentada por diversas notícias e reportagens, refletindo a problemática que afeta as relações sociais no ambiente educacional de estudantes negras. Relatos recentes destacam casos de discriminação racial que se manifestam de várias formas nesse ambiente. Incidentes de segregação informal, por exemplo, demonstram como as estudantes negras podem ser excluídas de atividades ou grupos, resultando em uma divisão que perpetua desigualdades.

Em diversos *sites* de notícias, é possível encontrar reportagens que evidenciam a realidade do racismo contra meninas negras nas escolas. Esses relatos destacam como essas estudantes enfrentam discriminações como ofensas verbais e exclusão

de atividades escolares, o que perpetua as desigualdades raciais no ambiente educacional.

Figura 15. Reportagem 1

Fonte: Reportagem completa disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em:

Figura 16. Reportagem 2

Fonte: Reportagem completa disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/04/6847874-a-ma-educacao-e-o-racismo-na-escola.html. Acesso em:

Figura 17. Reportagem 3

Fonte: Reportagem completa disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/menina-de-8-anos-vitima-de-racismo-nao-quer-mais-ir-escola-no-rio. Acesso em:

Figura 18. Reportagem 4

Página inicial › Distrito Federal

Distrito Federal

Aluna é vítima de racismo e gordofobia em jogo de queimada na escola

Episódio aconteceu no Colégio Pódion, na 713 Norte, em 19 de abril. Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) 1 investiga a ocorrência

Nathália Cardim
01/05/2024 11:37, atualizado 01/05/2024 14:26

Fonte: Reportagem completa disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/aluna-e-vitima-de-racismo-e-gordofobia-em-jogo-de-queimada-na-escola. Acesso em:

É importante destacar que cada AIE citada por Althusser (1985) contribui para a marginalização da mulher negra não apenas no contexto educacional, mas também em todos os aspectos da sociedade. Essas ações muitas vezes perpetuam estereótipos e preconceitos, as limitando socialmente e reforçando desigualdades estruturais.

Chega-se assim a outro aspecto fundamental da sociedade que dificulta o acesso à educação para pessoas negras, especialmente as mulheres negras. A sociedade, por meio de um conjunto complexo de mecanismos, construiu uma modalidade de preconceito que justifica e valida esses impedimentos, perpetuando a exclusão educacional de grupos marginalizados. Esses mecanismos, como evidenciado em nossa pesquisa, operam de maneira a manter as estruturas de poder e os privilégios raciais. Bento (2022) descreve esses mecanismos como parte do "Pacto da Branquitude". Este pacto consiste em uma série de acordos implícitos e práticas institucionais que reforçam a supremacia branca e dificultam o avanço social e educacional das mulheres negras, que enfrentam barreiras adicionais devido à interseção de raça e gênero. Dessa forma, o Pacto da Branquitude não apenas legitima as desigualdades existentes, mas também as naturaliza, tornando-as parte do tecido social e cultural. Bento (2022, p. 23) explica:

> O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir a seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. [...]O pacto é uma aliança que expulsa, reprime,

> esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão.

A branquitude[61] no Brasil, como já também discutido na subseção 3.1, envolve aspectos profundos e complexos que influenciam as relações raciais e a identidade nacional de maneiras variadas e muitas vezes sutis. Conforme afirma Bento (2002) entre esses aspectos, destaca-se o desejo da "europeização" expressado pela elite branca brasileira. Segundo a autora (2002, p. 6), o “olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio”.

A elite branca brasileira aspira a padrões europeus, refletindo uma rejeição das próprias raízes e uma valorização desproporcional das características europeias. Isso perpetua a ideia de que ser branco e europeu é superior, o que dificulta a aceitação e valorização da diversidade cultural e racial do país.

Schucman (2014) evidencia que a branquitude exerce poder sobre outras identidades raciais por meio de três principais mecanismos. O primeiro refere-se à preservação dos privilégios, que se manifesta em práticas e posturas cotidianas que reforçam vantagens materiais e simbólicas em relação a grupos racializados, perpetuando desigualdades estruturais. O segundo mecanismo está relacionado à ambiguidade no discurso, permitindo o reconhecimento de privilégios sem a assunção de responsabilidades, o que possibilita justificar ações ou omissões que mantém o racismo e evita implicações morais ou sociais. O terceiro envolve ações conscientes e inconscientes para preservar posições de vantagem, como a resistência às políticas afirmativas, incluindo cotas para negros, percebidas como ameaças à estrutura de poder vigente. Esses elementos mostram como a branquitude se beneficia de um sistema racialmente desigual, e atua ativamente para mantê-lo, dificultando mudanças estruturais e a inclusão de grupos marginalizados (Bento, 2005).

Entende-se que esses mecanismos de poder não se limitam às relações interpessoais, mas nas instituições, incluindo as universidades. Nessas instituições, a

---

[61] Branquitude é, segundo Bento (2002), um conceito que se refere à identidade racial e cultural dos brancos, especialmente em contextos em que a branquitude é considerada a norma ou o padrão dominante. Envolve a reflexão sobre os privilégios, as atitudes, os valores e as práticas associadas à identidade branca em uma sociedade racialmente estratificada. A análise da branquitude busca compreender como a identidade branca é construída, mantida e reproduzida, bem como influencia as relações raciais e a estrutura de poder em uma determinada sociedade.

branquitude se manifesta na exclusão histórica e simbólica de grupos racializados como as mulheres negras, na sub-representação de intelectuais negros nos currículos, nas práticas de seleção que favorecem brancos e na resistência à implementação de políticas de inclusão (Schucman, 2014). Assim, as universidades tornam-se espaços onde o poder da branquitude é reproduzido e legitimado, funcionando como instrumentos que sustentam as hierarquias raciais existentes. Bento (2005, p. 7) explica que:

> [...] sistemas que tem como base a diferença moldam os privilegiados tanto quanto os que são por eles oprimidos. [...] observa que a branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas. Assim, observa-se que branquitude enquanto lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades.

Schucman (2014) e Bento (2005) oferecem fundamentos importantes para compreender como o racismo institucional é perpetuado e naturalizado nas estruturas sociais. Ambos destacam os mecanismos pelos quais a branquitude exerce poder, no nível individual, e principalmente em espaços institucionais, como universidades, empresas e órgãos públicos, reforçando as desigualdades raciais de forma sistemática e silenciosa.

O conceito de “racismo institucional”, como afirma Machado (2020), foi desenvolvido inicialmente nos anos 1960, nos EUA, dentro do contexto das lutas pelos direitos civis, quando os movimentos sociais passaram a questionar as discriminações raciais não apenas como atitudes individuais ou práticas de grupos específicos, mas como uma característica estruturada dentro das instituições sociais.

O termo “racismo institucional” foi utilizado pela primeira vez pelos ativistas Stokely Carmichael (1941-1998) e Charles V. Hamilton (1936-2023), no contexto de sua obra *Black Power: The Politics of Liberation in America* (1967). Eles definiram o racismo institucional como sendo a “falha coletiva de uma organização em fornecer serviços adequados e profissionais às pessoas em razão de sua cor, cultura ou origem étnica” (Geledés, 2013, p. 11).

Conforme Machado (2020), a ideia central desse termo, é que o racismo não é apenas algo que se manifesta por meio de ações ou comportamentos de pessoas ou grupos, mas que ele está enraizado nas estruturas e práticas institucionais, formando parte do funcionamento cotidiano das instituições. Em outras palavras, o racismo

institucional se reflete em leis, políticas, normas, e até mesmo em práticas cotidianas de organizações como escolas, hospitais, empresas, sistema judiciário e governo, que, muitas vezes, perpetuam desigualdades raciais.

Neste contexto, entende-se que as universidades são espaços onde ocorre o racismo institucional, e que as mulheres negras não têm seu espaço devidamente reconhecido, pois se trata de ambientes estruturados por uma lógica de poder da branquitude, que as impede de se expressarem plenamente em sua integralidade.

Portanto, o racismo institucional é visto como um sistema de opressão que opera de maneira sistemática, invisível para muitos, mas que afeta as oportunidades e os direitos das mulheres negras (e de outros grupos marginalizados), limitando seu acesso e participação em diversos espaços sociais. Ele se baseia em um conjunto de normas, políticas e práticas que, mesmo sem preconceito explícito ou individual, têm o efeito de manter a desigualdade racial de forma persistente e muitas vezes não são percebidas pela sociedade em geral. Bento (2022, p. 77) enfatiza que esses processos e mecanismos caracterizam o racismo institucional, pois:

> [...] são ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo. Um exemplo comum são práticas informais que dificultam o acesso de trabalhadoras a experiências significativas para ocupação de funções de comando, bem como poucas oportunidades de participar de treinamentos de qualidade, ou de mentorias, gerando menor competitividade de ascensão para cargos de direção.

A autora ainda reforça que as instituições, dominadas por grupos que ocupam posições de poder, geralmente homens brancos, refletem suas visões de mundo e interesses nas estruturas e práticas institucionais. Essas instituições, muitas vezes, favorecem de maneira silenciosa e sistemática aqueles que se consideram "iguais", reforçando a exclusão de grupos marginalizados, como as mulheres negras. A herança do racismo estrutural perpetua a sub-representação de mulheres negras em cargos de decisão, o que contribui para o aprofundamento da precarização de suas condições de vida, como o desemprego e a pobreza, perpetuando desigualdades sociais.

Nesse contexto, os mecanismos descritos por Shucman (2014) e Bento (2005) tornam-se evidentes. Por exemplo, o silêncio e a ambiguidade nos discursos dos brancos, mencionados por Schucman (2014), permitem que privilégios raciais sejam mantidos sem questionamento, enquanto as instituições se apresentam como neutras

ou meritocráticas. Essa postura contribui para a reprodução de desigualdades, uma vez que essas instituições perpetuam normas e práticas que beneficiam grupos brancos e marginalizam mulheres negras.

Bento (2005) enfatiza que as instituições são espaços conservadores que reproduzem desigualdades raciais por meio da exclusão simbólica e exclusão social das mulheres negras. A resistência à mudança descrita por ambas reflete a dificuldade em implementar políticas de reparação e inclusão, como as cotas para negros, frequentemente enfrentando discursos supostamente objetivos que mascaram o medo da perda de privilégios.

No contexto educacional, o racismo institucional se manifesta de forma clara na sub-representação de professores e intelectuais negros nos currículos universitários, mediante a ausência de fontes bibliográficas de autoria de pesquisadores negros, e a ausência dos conteúdos e conhecimentos relacionados a história da cultura afrobrasileira, bem como na marginalização dos saberes das mulheres negras, na dificuldade de implementações das ações afirmativas, entre outros aspectos. Nesse contexto, é mantido a ambiguidade discursiva, bem como a falta de questionamento das vantagens estruturais detidas pelos brancos, conforme analisado por Schucman (2014).

Portanto, os mecanismos de poder da branquitude descritos por Schucman (2014) e Bento (2005) são entrelaçados ao racismo institucional. Eles operam como ferramentas que permitem às instituições legitimarem desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que se apresentam como neutras ou inclusivas, perpetuando um sistema no qual a exclusão e a marginalização racial são naturalizadas e dificilmente confrontadas.

A história do Brasil é marcada por colonização, escravidão e uma complexa miscigenação, resultando em uma estrutura social profundamente influenciada por hierarquias raciais. O processo de "branqueamento" e a perpetuação de desigualdades raciais são reflexos dessa construção social baseada no medo. Segundo Bento (2002, p. 7):

> [...] destacamos um outro elemento importante que está na gênese desses processos, e que é ressaltado por vários estudiosos das relações raciais no Brasil: o medo. Esta forma de construção do Outro a partir de si mesmo, é uma forma de paranoia que traz em sua gênese o medo. O medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante a si próprio nas profundezas do inconsciente.

Bento (2002) também destaca que a capacidade comprometida de identificação com o próximo, fomentada pela branquitude, cria uma base para a intolerância generalizada à diferença. Essa dificuldade dos brancos em se identificarem com pessoas de outras origens raciais alimenta o preconceito e a discriminação, constituindo uma barreira significativa para a convivência harmoniosa e a igualdade social. O ideal inatingível da brancura embaraça o processo de maturidade psicológica dos brasileiros e enfraquece a integração social. A busca incessante por esse ideal mantém a sociedade presa a padrões excludentes, dificultando uma autocompreensão madura e equilibrada da identidade individual e coletiva.

O questionamento sobre a identidade brasileira, mediante Bento (2002), envolve uma análise da branquitude e suas implicações nas relações raciais e na estrutura social do país, segundo a autora (2002, p. 25): “Não temos só um problema de perda de identidade negra, mas um problema de nacionalidade: quem quer ser brasileiro? Como o negro brasileiro se representa e é representado? Como o branco brasileiro se representa e é representado?”. Este ideal não apenas prejudica a integração social, mas também impede o desenvolvimento de uma identidade nacional inclusiva e diversificada. Bento (2002, p. 25) explica que:

> A partir da perspectiva dos estudiosos da chamada escola paulista, constata-se como o branqueamento é legitimado como um problema do negro e expressa uma forma de manipulação do negro, visando a integração e a ascensão sociais. No entanto, o desejo da "europeização" expresso por essa elite evidencia que não só os negros se sentem desconfortáveis com a sua condição racial, mas o próprio branco brasileiro desejava e deseja ainda hoje (vide os meios de comunicação de massa) perder-se no Outro, o europeu ou o norte-americano. Isso torna o problema do branqueamento uma questão que atinge a todos os brasileiros.

Bento (2002) oferece uma análise dos processos complexos que constroem e mantêm a branquitude, mostrando como esses elementos estão intimamente interligados e exercem influência direta sobre a identidade racial dos indivíduos e a estrutura social mais ampla. Para a autora a normatização da branquitude como padrão dominante em muitas sociedades não apenas invisibiliza a própria racialidade dos brancos, mas também perpetua a ideia de que a branquitude é neutra e universal, enquanto outras identidades raciais são frequentemente percebidas como diferentes ou "exóticas". Este processo de normatização está estreitamente ligado ao privilégio

dos brancos, que se beneficia significativamente em termos sociais, econômicos e políticos.

Para tanto, o silenciamento das vozes e experiências de pessoas não brancas é outro mecanismo essencial para a manutenção da hegemonia branca. A exclusão de narrativas não brancas dos espaços públicos e culturais, aliada à desvalorização ou invisibilização dessas experiências, reforça a posição dominante da branquitude ao longo do tempo. Esse processo é reforçado pela reprodução intergeracional[62] de valores, crenças e atitudes associadas à branquitude, transmitidas de uma geração para outra por meio de contextos familiares, educacionais e comunitários (Bento, 2002).

A identidade racial branca funciona como um "espaço de estratificação social", onde prevalece a percepção de que ser branco não envolve uma identidade racial marcada, conforme afirma Cardoso (2010). Isso leva à falsa crença de que os brancos não têm raça ou etnia, o que contribui para a invisibilidade dos privilégios associados à branquitude e para a perpetuação das desigualdades raciais.

Enquanto as identidades não brancas são frequentemente examinadas criticamente e problematizadas, a branquitude muitas vezes é considerada um padrão implícito, não reconhecido como uma categoria racial em si. Isso significa que a branquitude é tratada como a norma ou o ponto de referência padrão, enquanto outras identidades raciais são vistas como diferentes ou excepcionais (Cardoso, 2010).

A perspectiva de Cardoso (2010) sobre a branquitude oferece uma compreensão de como as estruturas de poder e privilégio racial são mantidas e reproduzidas na sociedade. Ele sugere que entender a branquitude como um conceito dinâmico e relacional é fundamental para desmantelar as bases do racismo estrutural. O autor (2010, p. 611) enfatiza que:

> A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. [...] a identidade racial branca é o lugar da classificação social a partir da premissa de que a branquitude não seria uma identidade marcada. Quando se trata da idéia [sic] do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. [...] O branco enquanto indivíduo ou grupo

[62] O termo "intergeracional" refere-se a algo que ocorre entre diferentes gerações, ou seja, que envolve a relação ou a transmissão de informações, valores, práticas, entre outros, de uma geração para outra. No contexto da construção da identidade racial e da branquitude, a transmissão de valores, crenças e atitudes relacionadas à identidade branca de uma geração para a seguinte é um exemplo de processo intergeracional que contribui para a manutenção e reprodução da branquitude ao longo do tempo. (Bento, 2002).

> concebido como único padrão sinônimo de ser humano “ideal” é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras.

Cardoso (2010) argumenta de forma contundente que a branquitude exerce influência sobre os negros dentro da sociedade racista, operando como um sistema de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos que sustenta as hierarquias raciais. Esses privilégios são estruturais e interpessoais, permeando áreas como emprego, educação, saúde e justiça.

Consequentemente, o sistema de poder da branquitude sobre os negros é multifacetada, abrangendo desde a manutenção de privilégios estruturais até a reprodução de estereótipos raciais prejudiciais. Essas dinâmicas limitam e reforçam barreiras que dificultam a realização da igualdade racial. O pacto não é explicitamente acordado, mas se manifesta por meio de práticas cotidianas, estruturas institucionais e discursos que perpetuam a supremacia branca, como afirma Cardoso (2010). A conexão entre os AIEs e o Pacto da Branquitude se dá na forma como essas instituições ideológicas do Estado contribuem para a naturalização e perpetuação desses privilégios raciais.

Nas escolas, como já mencionado nessa pesquisa, o currículo frequentemente distorce ou omite a história e as contribuições das minorias étnicas e raciais, perpetuando uma visão eurocêntrica da sociedade e da cultura como normativas. Essa abordagem não apenas marginaliza as narrativas e identidades das pessoas não brancas, mas também legitima a ideia de que a cultura branca é o padrão, a mais avançada e a mais digna de ser estudada e celebrada (Gomes, 2011). A exclusão sistemática das contribuições e histórias das mulheres negras nos currículos escolares amplia ainda mais essa sensação de alienação e invisibilidade. Isso impede que as mulheres negras se vejam representadas de maneira positiva e significativa na história e na cultura, como destacado por Gomes (2011).

Paralelamente, Mills (2018) explora o conceito de "ignorância branca", no contexto estadunidense, em que ele descreve um tipo de desconhecimento moldado pelo privilégio racial. Essa ignorância, funcional para os indivíduos brancos, resulta em uma compreensão distorcida da realidade social e das relações raciais.

No contexto brasileiro, a ignorância branca contribui para a interpretação enviesada do direito, criando disfunções cognitivas aceitas socialmente que mantêm a supremacia branca. Assim, a democracia racial e a ignorância branca se

interrelacionam ao sustentar uma estrutura de exclusão social e racial, onde as normas e conceitos jurídicos são moldados para perpetuar o privilégio racial e obscurecer as desigualdades reais.

Segundo S. Guimarães e H. Guimarães (2023), essa ignorância cria padrões de comportamentos que são aceitas para aqueles que possuem privilégio racial, levando os indivíduos brancos a não compreenderem completamente as complexidades do mundo que eles dominam e moldam. Mills (2018) sugere que essa "epistemologia invertida da ignorância branca" resulta em distorções na interpretação de conceitos e na definição de normas, afetando profundamente o sistema jurídico.

No contexto legal, a ignorância branca molda a interpretação das normas, como afirma Mills (2018). O enquadramento e a valoração dos fatos, impactando diretamente a aplicação das leis e a justiça das decisões. Isso pode contribuir para uma visão distorcida da realidade e para decisões que perpetuam desigualdades historicamente estabelecidas.

Mills (2023), a partir do conceito de "contrato racial", demonstra como a desigualdade racial é institucionalizada e normatizada. Este contrato implícito funciona para garantir que os benefícios e privilégios da cidadania plena sejam predominantemente reservados para os brancos, enquanto as pessoas negras e outras minorias são sistematicamente marginalizadas. Mills (2023) afirma que as leis e políticas públicas operam para manter as disparidades. O autor demonstra que, no decorrer da trajetória dos negros estadunidenses, as leis foram frequentemente projetadas e aplicadas de maneiras que perpetuam a opressão racial. Esse entendimento é crucial para qualquer análise crítica sobre como as políticas e sistemas legais atuais continuam a impactar desproporcionalmente as comunidades negras.

No século XIX, a situação jurídica e racial dos alunos negros no Brasil também era complexa, refletida nas leis e regulamentos de instrução primária e secundária. Conforme ressalta Barros (2016), devido aos costumes, cultura e legislação da época, os negros enfrentavam diversas restrições e dificuldades para acessar a educação. A presença de alunos negros nas escolas estava sujeita a diferentes interpretações e regulações legais.

Barros (2016) enfatiza ainda que as leis e regulamentos da época usavam uma terminologia específica para referir-se à condição jurídica e racial dos alunos, refletindo a visão social da época sobre a população negra. Termos como "escravos",

"não livres", "libertos", "filhos de africanos livres", "pretos" e "ingênuos" eram comuns e indicavam diferentes direitos. Escravizados eram pessoas que estavam legalmente sob a posse de senhores e tinham restrições severas em termos de liberdade e acesso à educação. "Não livres" era um termo mais amplo que poderia incluir escravizados e outras pessoas com liberdade limitada. "Libertos" referia-se a ex-escravizados que haviam adquirido sua liberdade, mas que ainda enfrentavam discriminação e restrições. "Filhos de africanos livres" eram crianças nascidas de africanos que eram livres, uma condição específica após o fim do tráfico negreiro. "Pretos" era um termo genérico para pessoas de ascendência africana, frequentemente usado com conotações discriminatórias, enquanto "ingênuos" referia-se aos filhos de escravas nascidos livres após a Lei do Ventre Livre.

Barros (2016) afirma que essas terminologias e condições refletiam as disputas e tensões sobre o papel dos negros na sociedade brasileira. Havia um constante debate sobre o lugar dos negros na sociedade, especialmente no que se referia à sua educação e inclusão social. Além das leis, costumes sociais e práticas culturais frequentemente dificultavam ou até mesmo impediam a matrícula e a frequência de alunos negros nas escolas.

As abordagens legais e regulamentares da época revelam as complexidades e desafios enfrentados pela população negra no Brasil do século XIX. A educação, vista como um direito básico hoje, era um campo de batalhas jurídicas e sociais, onde a condição racial e jurídica dos indivíduos influenciava diretamente seus direitos e acesso a uma vida melhor (Barros, 2016).

Ao concluir essa subseção compreende-se que a interseccionalidade entre a luta de classes e o racismo é evidente na forma como este último é utilizado para dividir e enfraquecer a classe trabalhadora. O racismo não apenas perpetua a exploração econômica ao justificar a inferiorização de determinados grupos, mas também mina a solidariedade de classe ao semear divisões internas. Assim, a análise desses fenômenos em conjunto revela as complexas teias de opressão e exploração que permeiam as estruturas sociais e políticas contemporâneas, destacando a necessidade urgente de confrontar e desmantelar tais sistemas de poder.

A perpetuação do racismo e do sexismo contra mulheres negras é um fenômeno complexo que encontra eco e reforço nos aparelhos ideológicos do Estado. Estas instituições, longe de serem neutras, desempenham um papel fundamental na reprodução de narrativas e práticas que marginalizam e oprimem esse grupo

específico da sociedade. No âmbito da educação, por exemplo, o sistema frequentemente falha em reconhecer e valorizar a contribuição histórica e cultural das mulheres negras, negligenciando sua presença nos currículos escolares, na divulgação do conhecimento em eventos, publicações, cargos públicos e perpetuando uma visão distorcida de sua identidade e potencial. A ausência de representatividade e a adoção de narrativas eurocêntricas e majoritariamente masculinas contribuem para a invisibilidade e desvalorização das relações sociais das mulheres negras.

Da mesma forma, a mídia desempenha um papel significativo na disseminação de estereótipos e na objetificação das mulheres negras, perpetuando ideias preconcebidas sobre sua feminilidade e valor. A hipersexualização e a representação unidimensional das mulheres negras na cultura popular contribuem para a desumanização desse grupo, enquanto a falta de possibilidades para papéis positivos e complexos reforça sua marginalização e exclusão.

Além disso, o sistema jurídico muitas vezes reproduz e legitima o racismo e o sexismo sistêmicos, falhando em proteger as mulheres negras contra discriminação e violência. A aplicação seletiva das leis, o viés racial e de gênero nos julgamentos e a falta de acesso igualitário à justiça são apenas algumas das maneiras pelas quais o sistema jurídico perpetua a desigualdade e a injustiça.

Ao analisar criticamente esses processos interconectados, torna-se possível entender que a identidade branca foi construída e mantida, influenciando profundamente as relações raciais e a estrutura social. Essa construção da identidade branca majoritariamente masculina, marginaliza e invisibiliza as contribuições e experiências das mulheres negras, que enfrentam múltiplas formas de discriminação e desigualdade dentro das instituições educacionais. Assim, é imperativo que a luta contra o racismo e o sexismo seja integrada a compreensão e análise da luta de classes, reconhecendo a necessidade de uma transformação estrutural que desmantele os mecanismos de poder que sustentam essas opressões.

3.3 MARGINALIZAÇÃO: MULHERES NEGRAS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao abordar o direito das mulheres negras a Educação Superior, é fundamental entender como a hierarquização de poder dentro da sociedade "branca" influencia e limita esse acesso. A estrutura de poder, sustentada pelo pacto da branquitude, não

só preserva os privilégios da classe dominante, mas também reforça a exclusão daqueles que estão à margem, incluindo as mulheres negras.

Essas mulheres enfrentam uma marginalização múltipla, resultante de interseções de gênero, raça e classe, que agravam as barreiras ao acesso e à permanência na Educação Superior. O privilégio "herdado" (Bento, 2022) pela classe dominante perpetua um ciclo de exclusão, onde as mulheres negras são desproporcionalmente afetadas. Essa exclusão é sustentada por mecanismos estruturais que limitam o acesso e o direito a educação, reforçando desigualdades históricas e sociais. Para entender melhor essa marginalização, é necessário explorar como esses mecanismos de poder são operados e mantidos pela classe dominante

Para uma melhor compreensão da dinâmica da marginalização, é necessário explorar como os mecanismos de poder são operados e mantidos pela classe dominante. Para isso, utilizam-se as pesquisas de Gramsci (1999), Marx e Engels (2013), Quijano (1978) e Fernandes (2008). Esses autores contribuem para desvendar a complexidade das exclusões impostas às mulheres negras e o impacto dessas exclusões em sua trajetória educacional, ressaltando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade na Educação Superior.

Nessa compreensão, busca-se elucidar o conceito de marginalização. Quijano (1978) apresenta duas abordagens: a teoria desenvolvida por Robert Park[63] que foi ampliada posteriormente por Everett Stonequist[64], conhecida como teoria da "personalidade marginal". Segundo Park, a "marginalidade" é um fenômeno de desorientação psicológica experimentado por indivíduos em situações de conflito cultural. O marginal é aquele "cujo destino condenou a viver em duas sociedades e duas culturas, não apenas diferentes, mas antagônicas" (Quijano, 1978, p. 14).

Stonequist expandiu essa ideia, definindo o indivíduo marginal como aquele que sofre incertezas psicológicas resultantes de viver em um processo de mudança e conflito cultural. Esse conflito surge do enfrentamento entre duas culturas antagônicas que se sobrepõem numa relação de dominação. O indivíduo marginal participa como membro da cultura dominada e, portanto, está sujeito às pressões de atração e

[63] Robert E. Park (1916) é um dos expoentes da Escola de Sociologia Urbana de Chicago, onde analisou as dinâmicas urbanas partindo da premissa de que “a cidade é um estado de espírito”. Ele argumenta que a cidade se transforma a partir da interação entre a ordem territorial e a ordem moral. Park desenvolveu a teoria das “regiões morais”, que são áreas da cidade onde se concentram.

[64] Everett Stonequist, escritor do livro O Homem Marginal: um Estudo sobre Personalidade e Cultura, Nova York, Charles Scribner's Sons, 1937. e do livro O Problema do Homem Marginal, American Journal of Sociology.

repulsão exercidas pela cultura dominante. A personalidade dos indivíduos nessa situação reflete as discrepâncias e harmonias, assim como as atrações e repulsões entre os dois mundos culturais em conflito.

Outra definição de marginalização é a que considera a marginalização como uma situação social. Quijano (1978) explica que o termo "marginalidade" passou a ser utilizado para se referir a problemas específicos surgidos durante o processo de urbanização após a Segunda Guerra Mundial. Esse uso está relacionado ao surgimento de novos núcleos populacionais estabelecidos nas periferias das grandes cidades latino-americanas, onde as condições de vida eram abaixo dos padrões considerados aceitáveis. Esses problemas incluem a falta de infraestrutura adequada, serviços básicos insuficientes e uma integração limitada com o restante da cidade. Segundo Quijano (1978, p. 19):

> A primitiva conotação física da marginalidade ampliava-se dia a dia, agora incorporando a condição *sub-standard* das moradias e, algo mais tarde, a condição similar de todo o conjunto ecológico envolvido numa área de povoamento urbano. Desta maneira, "marginalidade" tornou-se um conceito cada vez menos claramente delimitado, porque para uns continuava como referência à localização periférica dos povoamentos, enquanto outros o empregavam para referir-se cada vez mais às características da moradia e dos "serviços comunais", qualquer que fosse a localização física dos povoamentos marcados por essas características.

Quijano (1978) enfatiza que quando o conceito de marginalidade passou a ser utilizado no jornalismo e no discurso popular, a combinação dos elementos que compõem essa noção contribuiu para a falta de clareza no seu significado. Os maiores problemas no uso do termo surgiram quando a noção de marginalidade, cunhada empiricamente, começou a ser estendida para descrever a condição social dos habitantes dessas áreas e moradias. Dessa forma, a "marginalidade" dos assentamentos e das moradias se tornou quase intercambiável com a "marginalidade social" dos grupos e indivíduos que os habitam. Isso significa que os moradores desses "assentamentos marginais" passaram a ser considerados "marginais" por viverem nesses locais.

Assim, era inevitável que a compreensão e o uso do termo se ampliassem, pois os problemas característicos dos habitantes dessas áreas marginais não são exclusivos deles e podem ser encontrados em outras áreas, como confirma o autor. De forma geral, o termo passou a ser usado para denominar a situação de qualquer grupo social que enfrente problemas em relação ao restante da sociedade.

Para esta pesquisa, considera-se o conceito de marginalização como uma situação social na qual indivíduos ou grupos são excluídos ou colocados à margem da sociedade capitalista. A marginalização envolve a exclusão sistemática de determinados segmentos da população dos processos sociais, econômicos e políticos predominantes.

A marginalização pode manifestar-se de diversas formas, incluindo a pobreza, a discriminação racial ou étnica, a exclusão de gênero, a falta de acesso à educação de qualidade e aos serviços de saúde, entre outros. Esses fatores contribuem para a perpetuação de desigualdades estruturais, dificultando a capacidade dos indivíduos marginalizados de melhorar suas condições de vida e participar plenamente da sociedade.

Dentro do contexto capitalista, a marginalização é frequentemente exacerbada pelas dinâmicas de mercado que favorecem aqueles que já possuem capital econômico e social, enquanto desfavorecem aqueles que estão em posições de vulnerabilidade. A globalização, a tecnologia e as políticas econômicas neoliberais podem intensificar essas desigualdades, deixando os marginalizados ainda mais distantes do centro das atividades econômicas e sociais.

Busca-se compreender a inter-relação entre marginalização e hegemonia no pensamento de Gramsci (1999), que é complexa e central para a compreensão de sua teoria política. Para Gramsci (1999), a hegemonia é a liderança cultural e ideológica exercida por uma classe dominante sobre a sociedade. Essa hegemonia é alcançada não apenas por meio do controle direto ou da força, mas também pelo consentimento das classes subalternas. Moraes (2010, p. 55) define como:

> A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura ideológico cultural. As formas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam de acordo com a natureza das forças que a exercem. Na perspectiva gramsciana, a hegemonia pode (e deve) ser preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico que articula e dá coesão a diferentes grupos sociais em torno da criação de uma vontade coletiva – que Gramsci (2000b, p. 17) define como “consciência operosa da necessidade histórica”.

Para Gramsci (1999), a hegemonia é a capacidade de uma classe social de exercer liderança moral e intelectual na sociedade. Ela vai além do domínio econômico e político, englobando a construção de uma visão de mundo aceita como natural ou inevitável pela maioria da população. Isso é conseguido por meio de instituições como a educação, a religião, a mídia e outras formas de produção cultural.

A hegemonia é mantida em parte por meio da marginalização. Ao marginalizar certos grupos, a classe dominante pode limitar as possibilidades de resistência e assegurar que suas próprias ideias e valores sejam predominantes. Dessa forma, a marginalização não é apenas uma consequência da hegemonia, mas um mecanismo através do qual ela é mantida. No entanto, Gramsci (1999) argumenta que a marginalização cria condições para a resistência e para a formação de uma contra hegemonia. Grupos marginalizados podem desenvolver uma consciência de classe e lutar para construir uma visão de mundo alternativa que desafie a hegemonia dominante. Assim, a marginalização pode, paradoxalmente, se tornar uma fonte de poder para aqueles que buscam transformar a sociedade.

Nessa acepção, a hegemonia de uma classe dominante, para Gramsci (1999), está enraizada em um "bloco histórico" que inclui uma aliança entre várias forças sociais. A marginalização de certos grupos pode enfraquecer este bloco, criando fissuras que podem ser exploradas por movimentos contra hegemônicos. Portanto, a inter-relação entre marginalização e hegemonia em Gramsci é uma dinâmica de poder onde a exclusão de certos grupos contribui para a manutenção da hegemonia, mas também contém o potencial para sua subversão. A hegemonia não é total ou incontestada; ela está sempre em processo de ser desafiada e renegociada, especialmente pelos grupos marginalizados que buscam uma transformação social.

Para uma melhor compreensão do questionamento acerca da população negra viver frequentemente à margem desta sociedade capitalista e homogênea, recorre-se aos estudos de Florestan Fernandes (2008). O autor nos oferece uma análise sobre como essa população historicamente não teve a possibilidade de integrar-se à estrutura da sociedade capitalista. Fernandes (2008) argumenta que, após a abolição da escravidão, os negros foram para as margens da sociedade de forma coercitiva, com a classe dominante utilizando de mecanismos já mencionados nessa pesquisa, ficando assim sem acesso igualitário às condições econômicas, educacionais e sociais.

Esse processo de marginalização é persistente. A sociedade capitalista, com sua ênfase na acumulação de capital e na competição, tende a perpetuar desigualdades sociais preexistentes. Na situação dos negros, essas desigualdades são agravadas por um legado de discriminação racial e exclusão sistêmica. A falta de acesso a empregos bem remunerados, educação de qualidade e moradia digna são apenas algumas das maneiras pelas quais essa marginalização se manifesta.

Compreende-se que a homogeneização cultural promovida pelo capitalismo frequentemente exclui ou subestima a riqueza das culturas afro-brasileiras. Isso não apenas reforça estereótipos negativos, mas também dificulta a afirmação de identidades negras dentro da sociedade. A marginalização econômica está, portanto, entrelaçada com a marginalização cultural, criando um ciclo vicioso de exclusão.

Na obra "A Integração do Negro na Sociedade de Classes", Fernandes (2008) oferece a análise sobre a inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição. Fernandes (2008) utiliza uma abordagem empírica e histórica, fundamentada em dados coletados ao longo de diversas épocas, para reconstruir o complexo processo de adaptação dos negros ao novo modelo de trabalho livre.

Fernandes (2008), afirma que a transição da escravidão para o trabalho livre não significou uma imediata integração dos negros na sociedade de classes, mas sim uma continuidade de exclusão e marginalização. Ele argumenta que os negros, oriundos de um passado marcado pela degradação social, cultural e moral, enfrentaram dificuldades severas para se ajustarem ao mercado de trabalho e à estrutura social emergente. Fernandes (2008) destaca que a ausência de políticas efetivas de inclusão social e a persistência de preconceitos raciais contribuíram para a perpetuação das desigualdades estruturais. O autor (2008, p. 86) esclarece que:

> A participação marginal e improfícua nos papéis socioeconômicos de real importância estratégica excluía o negro, como "agente" ou como "beneficiário" do crescimento urbano. Essa exclusão, por sua vez, acentuou e agravou o isolamento econômico, social e cultural do negro, aumentando sua dependência e, provavelmente, o seu apego a uma herança sociocultural impropria e desvantajosa. Os efeitos acumulativos dessa interação de fatores se encadearam de tal modo que fizeram do elemento negro o único agrupamento humano da cidade em que não se revela um mínimo de sincronização entre as tendências e os produtos da "urbanização" da "mobilidade social" e da secularização da cultura.

Fernandes (2008) também enfoca o desajustamento social dos negros na sociedade urbana de São Paulo, evidenciando as transformações urbanas do final do século XIX e início do XX como fatores críticos para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos negros. Ele argumenta que a rápida urbanização e a emergência de uma sociedade burguesa criaram desafios para a integração dos negros, exacerbando as desigualdades e dificultando ainda mais a sua inserção na sociedade de classes (Fernandes, 2008).

Ao discutir a exclusão causada por fatores econômicos, sociais e culturais, deve-se considerar a trajetória das mulheres negras, que historicamente suportaram o peso de serem as principais responsáveis por suas famílias. Essas mulheres enfrentaram marginalização e foram privadas do direito à educação, pois estavam ocupadas trabalhando e lidando com o sexismo, machismo, racismo e a exclusão social. Como resultado, sua participação na educação não foi priorizada.

Atualmente, essas mulheres ainda são sub-representadas em cargos elevados na sociedade e nas universidades públicas como professoras. Diante dessa realidade, torna-se difícil para a mulher negra visualizar-se em posições de destaque, enfrentando uma força contrária que impede seu acesso à educação e à representatividade. Essa falta de representação reflete-se na ausência de modelos para as jovens negras que buscam um futuro melhor. Souza (2018, p. 1009) afirma sobre a mulher negra e sua trajetória:

> As representações sociais negativas sobre as mulheres negras permanecem na sociedade atual, nos escritos, na academia, no senso comum, criando o imaginário da mulher negra mulata, amante, empregada doméstica e tantas outras derivações impostas e determinantes da dimensão sexista e racista na sociedade capitalista que mantém o estigma da mukama. tal qual foram vivenciadas pelas mulheres negras no século XIX.

A marginalização dos negros, que resulta na escassa representação em cargos superiores e nas universidades como docentes, e discentes, é alarmante. Esta falta de representatividade é especialmente preocupante quando se considera os dados do IBGE sobre escolaridade e ocupação entre jovens negros. A situação é ainda mais severa para as mulheres negras, que enfrentam barreiras adicionais devido ao racismo estrutural.

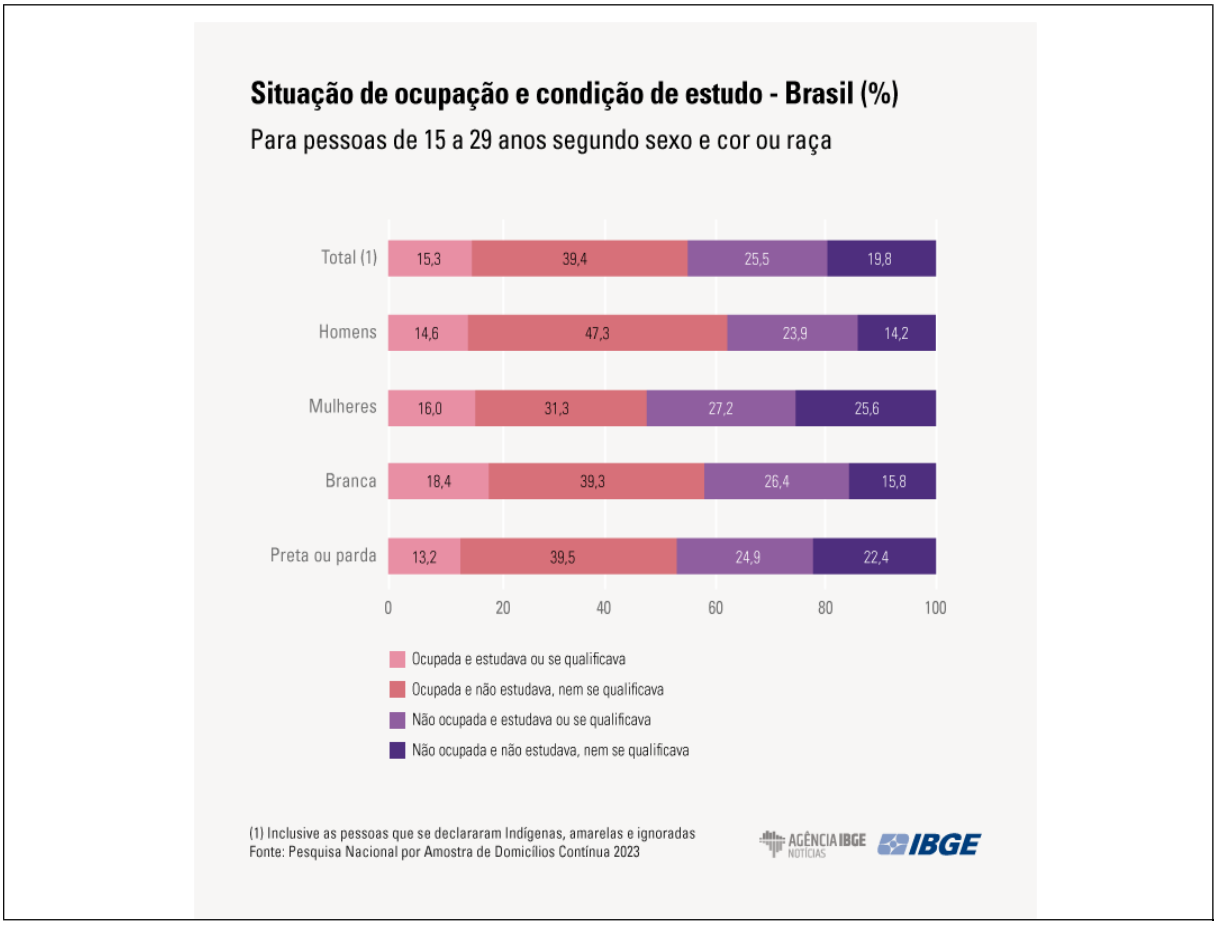
Em 2023, no Brasil, estimava-se 48,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos. Destes, 15,3% estavam trabalhando e estudando, 19,8% não estavam ocupados nem estudando, 25,5% não trabalhavam, mas estudavam, e 39,4% estavam trabalhando sem estudar. Os dados são do módulo anual sobre Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE.

Observa-se na pesquisa que, entre as mulheres, 25,6% não estavam nem ocupadas nem estudando, em comparação a 14,2% dos homens. Por outro lado, 47,3% dos homens trabalhavam sem estudar, enquanto 31,3% das mulheres encontravam-se nessa situação. Entre os brancos, 18,4% trabalhavam e estudavam, enquanto entre pretos ou pardos esse percentual era de 13,2%. Além disso, 22,4%

dos pretos ou pardos não estudavam nem estavam ocupados, em comparação a 15,8% dos brancos.

Para 53,4% dos homens, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo para deixar a escola, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, o principal motivo também foi a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%) e a falta de interesse em estudar (20,7%). Além disso, 9,5% das mulheres abandonaram ou nunca frequentaram a escola devido a afazeres domésticos ou cuidado de pessoas, comparado a apenas 0,8% dos homens.

Figura 19. Situação de ocupação e condição de estudos



Fonte: IBGE (2024)

O processo de exclusão é percebido desde a infância, no qual as meninas negras percebem diferenças em como são tratadas em comparação com outras crianças, desde aspectos físicos como cabelo, nariz e pele, que frequentemente são alvo de piadas ou de desprezo. Isso faz com que desde cedo elas internalizem a ideia de que ser quem são não é aceitável ou valorizado. A partir dessa percepção, há uma pressão para se "embranquecer", ou seja, para se distanciar de características

associadas à negritude, buscando se adequar a um padrão social dominante que valoriza traços brancos.

Gomes (2005) destaca que a construção da identidade racial começa no ambiente familiar e se expande para outras esferas sociais. Esse processo é particularmente desafiador para as mulheres negras, devido à interseção de classe, gênero e raça, que agrava a exclusão social que elas enfrentam. Gomes (2005) e Silva (2017) sublinham que, em uma sociedade que muitas vezes incentiva a negação da própria identidade racial para obter aceitação, a formação de uma identidade negra positiva é especialmente árdua.

No Brasil, a exclusão social é agravada por um legado de racismo estrutural e desigualdade de gênero. A vulnerabilidade no processo de formação da identidade racial é particularmente evidente entre as mulheres negras, que enfrentam marginalização acentuada. Elas têm menos acesso a recursos e apoio necessários para desenvolver uma identidade positiva e afirmar-se em uma sociedade que constantemente as desvaloriza.

A partir disso, é essencial destacar o peso desproporcional imposto à mulher negra nesse sistema. Embora o racismo afete homens e mulheres, existe uma clara distinção nas experiências vividas por eles. A mulher negra ocupa a base da pirâmide social, uma metáfora que ilustra sua posição como o alicerce que sustenta o esqueleto capitalista, racista e sexista.

No contexto do sistema capitalista, a exploração da força de trabalho é uma constante, mas quando se analisa sob a lente da interseccionalidade, percebe-se que as mulheres negras sofrem uma dupla opressão como já estabelecido nesta pesquisa: a racial e a de gênero. Isso as coloca em uma situação de vulnerabilidade extrema, onde são frequentemente relegadas aos piores empregos, recebendo os menores salários e enfrentando condições de trabalho mais precárias.

Do mesmo modo, a discriminação racial combinada com o sexismo resulta em uma desvalorização social e econômica ainda maior para a mulher negra. Ela enfrenta barreiras raciais que limitam suas possibilidades de ascensão, e lida com as expectativas e normas de gênero que restringem ainda mais seu espaço de atuação. Essa combinação perversa faz com que as mulheres negras estejam entre as mais marginalizadas e exploradas dentro da sociedade.

A compreensão em reconhecer que a sobrevivência e a manutenção desse sistema opressor dependem diretamente da exploração contínua das mulheres

negras é fundamental. Sem a mão de obra explorada e os abusos que essas mulheres enfrentam, a pirâmide social e econômica atual não se sustentaria.

Nesse contexto, ao considerar os estudos e pesquisas que investigam a exclusão das mulheres negras na sociedade civil, torna-se evidente que essa marginalização não é um fenômeno isolado, mas o resultado de um conjunto complexo de estruturas e práticas discriminatórias profundamente enraizadas no tecido social. As análises acadêmicas e empíricas indicam que as mulheres negras enfrentam múltiplas formas de exclusão que operam de maneira interseccional, combinando racismo, sexismo e desigualdades socioeconômicas.

No contexto educacional, por exemplo, estudos consistentemente demonstram disparidades significativas no acesso aos direitos educacionais de qualidade para as mulheres negras. Desde a infância até a Educação Superior, essas mulheres frequentemente enfrentam barreiras estruturais, falta de representação de suas histórias e culturas nos currículos escolares e estereótipos que limitam suas aspirações acadêmicas e profissionais.

Sendo assim, a exclusão das mulheres negras se estende além do ambiente educacional para o mercado de trabalho. Pode-se observar pelas pesquisas aqui demonstradas que elas estão mais propensas a ocupar posições precárias e mal remuneradas, mesmo quando possuem qualificações equivalentes às de seus pares brancos. Essa disparidade salarial reflete não apenas discriminação direta, mas também práticas de recrutamento e promoção que perpetuam hierarquias raciais e de gênero.

A representação política e a participação cívica também são áreas onde as mulheres negras enfrentam exclusão significativa. Embora haja avanços em termos de visibilidade e representação nominal, as estruturas de poder continuam a ser dominadas por uma elite política majoritariamente branca e masculina. Isso resulta em políticas públicas que frequentemente ignoram as necessidades específicas das comunidades negras, exacerbando as desigualdades socioeconômicas já existentes.

A justificativa para essa exclusão sistemática pode ser encontrada na manutenção de um *status quo* que beneficia as estruturas de poder estabelecidas. A perpetuação do racismo estrutural e do sexismo serve para reforçar hierarquias sociais que marginalizam as mulheres negras, relegando-as a posições de subalternidade.

Reconhecer que a resistência das próprias mulheres negras e dos movimentos sociais tem sido fundamental na luta por mudanças significativas requer um olhar conjunto, entre as camadas sociais. Movimentos como o feminismo negro têm desafiado ativamente essas normas e ampliado o entendimento sobre as interseções entre raça, gênero e classe social. No entanto, esses esforços muitas vezes encontram resistência institucional e ideológica que perpetua a exclusão.

Nesse sentido, entende-se que a luta das mulheres negras deve ser vista como uma questão produzida socialmente, mas também identitária, e parte essencial da luta anticapitalista. A indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista é fundamental para a construção de uma resistência efetiva contra a exploração capitalista, que utiliza o racismo e o sexismo como ferramentas para manter as desigualdades. Portanto, é imperativo reconhecer e integrar as demandas das mulheres negras nas lutas mais amplas por justiça social, de modo a enfrentar de forma abrangente as estruturas de poder que perpetuam as opressões.

Em decorrência disso, torna-se necessário a implementação de políticas educacionais que reconheçam, e que e enfrentam de maneira eficaz as limitações específicas enfrentadas pelas mulheres negras na Educação Superior. Tais políticas devem ser projetadas para garantir igualdade no acesso e na permanência, abordando as múltiplas dimensões de discriminação e desigualdade que impactam essas estudantes, e promovem um ambiente acadêmico inclusivo e justo.

Ao concluir esta seção destaca-se como as ideologias eugenistas e o projeto de embranquecimento, introduzidos no Brasil pela classe dominante, funcionaram como ferramentas fundamentais para a perpetuação do racismo estrutural, com impactos especialmente severos sobre as mulheres negras. Desde o período colonial até os dias atuais, esses discursos de supremacia branca foram determinantes na exclusão das mulheres negras dos espaços de poder e prestígio acadêmico, limitam o acesso à Educação Superior e reforçam desigualdades socioeconômicas.

A política de embranquecimento, ao promover a miscigenação como estratégia de "melhoria" da raça, serviu para consolidar a hierarquia racial, naturaliza a inferioridade das mulheres negras. Esse discurso, difundido por instituições como a educação e a mídia, continua a sustentar estereótipos que marginalizam as mulheres negras e justificam sua exclusão dos espaços educacionais e profissionais.

As consequências dessa exclusão ultrapassam a Educação Superior, refletindo-se também no mercado de trabalho e na representatividade política. A

marginalização econômica e a precariedade laboral enfrentadas por mulheres negras demonstram a manutenção de um *status quo* que favorece a elite branca e masculina. A invisibilidade das necessidades dessas mulheres nas políticas públicas aprofunda as desigualdades, evidenciando a urgência de uma resistência que articule raça, gênero e classe social.

Diante do exposto, afirma-se que a luta das mulheres negras não deve ser dissociada da luta contra o racismo e o capitalismo, uma vez que ambas as opressões operam como instrumentos de manutenção das hierarquias sociais. Assim, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais inclusivas, que garantam o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior, promovendo um ambiente que valorize suas contribuições e enfrente as barreiras estruturais que limitam seu potencial acadêmico e social.

Por fim, o discurso dominante influencia as políticas educacionais, que muitas vezes não reconhecem a necessidade de abordagens específicas para combater o racismo e o sexismo estruturais. Sem políticas públicas que abordem essas questões de forma efetiva, as mulheres negras continuam a enfrentar obstáculos desproporcionais no acesso à Educação Superior, perpetuando o ciclo de exclusão.

A próxima seção analisará as políticas públicas educacionais voltadas ao acesso e à permanência de mulheres negras nas universidades estaduais do Paraná, com ênfase na UEM. Essa análise será conduzida em diálogo com as seções anteriores da pesquisa, que examinaram a trajetória histórica das mulheres negras e o direito à educação superior.

A trajetória das mulheres negras e o direito à educação superior será articulada com as políticas afirmativas e os programas de inclusão adotados pela UEM, evidenciando como essas iniciativas enfrentam – ou, em alguns casos, reproduzem – as desigualdades raciais e de gênero. A análise centra-se nas políticas educacionais da UEM, destacando como essas ações se articulam com a luta histórica compreendida até aqui, bem como os desafios que persistem na efetivação dessas políticas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, O ACESSO E A PERMANÊNCIA DA MULHER NEGRA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: EM DISCUSSÃO A UEM

Esta seção tem como objetivo examinar as principais legislações, diretrizes e normativas que influenciam as políticas públicas educacionais, com foco no acesso e permanência das mulheres negras na UEM. A análise documental permitirá entender como essas políticas se relacionam com a promoção da igualdade racial e acesso e permanência das mulheres negras na Educação Superior.

Serão investigadas legislações relevantes, que visa assegurar a inclusão de estudantes de grupos raciais historicamente marginalizados, e os regulamentos internos da UEM. Esses documentos são fundamentais para descrever a organização e o funcionamento dessas instituições e como elas tratam o acesso e permanência das mulheres negras.

Os dados a serem analisados foram solicitados mediante ofício institucional, conforme registrado nos Anexo A, com o objetivo de acessar informações institucionais que permitiram uma análise ampla das diretrizes, medidas e desafios relacionados à inclusão racial na UEM. Essa solicitação visa garantir a transparência e a legitimidade das informações utilizadas na pesquisa, assegurando a fidedignidade da análise.

A seleção da UEM como objeto de análise fundamenta-se em múltiplos fatores que as posicionam como instituição de referência nas políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior paranaense. Primeiramente, a UEM é reconhecida entre as maiores e mais tradicionais Universidades do Paraná, com significativa representatividade no contexto educacional estadual, assim como indica a agência de notícias do estado do Paraná, a UEM obteve um avanço significativo no *ranking* nacional, subindo da 27ª posição em 2023 para a 17ª em 2024, além de saltar da 49ª para a 22ª posição na América Latina. A UEM é a segunda melhor instituição do Paraná, considerando as universidades públicas e privadas.

Adicionalmente, o elevado número de matrículas efetivas nessa instituição oferece uma base sólida para avaliar a efetividade das ações afirmativas. No ano de 2024, conforme a agência de notícias do estado do Paraná, a UEM tem atualmente 14.605 alunos matriculados nos cursos de graduação. A escolha da universidade como foco de análise, portanto, é estratégica para investigar como as políticas de

ações afirmativas, aliadas às cotas para negros, enfrentam desigualdades sociais, raciais e de gênero, e promovem maior igualdade na Educação Superior paranaense.

Dessa forma, é possível realizar uma análise abrangente sobre a implementação das ações afirmativas, com destaque na lei de cotas para negros. A relevância dessa Universidade no panorama educacional favorece a investigação de como suas práticas específicas resultam no acesso e na permanência de mulheres negras na Educação Superior.

No contexto estadual, as diretrizes e documentos como as resoluções que implementam as ações Afirmativas na UEM, serão incluídos na análise, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que são centrais, pois orientam a implementação de uma educação inclusiva e antirracista em todo o Brasil. Além disso, autores como Gomes (2012), Vaz (2023), Alves (2022) são fundamentais para o referencial teórico, oferecendo uma base sólida para discutir os desafios históricos e contemporâneos acerca do acesso e permanência de mulheres negras na Educação superior.

Por meio dessas análises, busca-se aprofundar o entendimento sobre como essas normativas, leis e diretrizes estão sendo implementadas na UEM a fim de avaliar suas contribuições para o acesso, permanência e valorização das mulheres negras, além de promover uma educação antirracista no estado.

A seção é elaborada de maneira a abranger as seguintes subseções: Estrutura das Políticas Públicas Educacionais para Mulheres Negras no Ensino Superior; Universidades Públicas Estaduais do Paraná e Políticas Educacionais para a Educação de Mulheres Negras na Universidade Estadual de Maringá.

A subseção Estrutura das Políticas Públicas Educacionais para Mulheres Negras no Ensino Superior, pretende demonstrar como as políticas de ações afirmativas estão organizadas para que alcancem as discentes negras da Educação Superior, em seguida a subseção sobre as Universidades Públicas Estaduais do Paraná explorará as características e desafios específicos dessas instituições no contexto local, com vistas a compreender a UEM inserida nessa amplitude. A subseção dedicada às Políticas Educacionais para a Educação de Mulheres Negras na Universidade Estadual de Maringá analisará as políticas existentes e suas implicações para o acesso e permanência na Educação Superior para as mulheres negras na respectiva Universidade.

4.1 ESTRUTURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A subseção aborda a organização das políticas públicas educacionais que contribuem para o acesso e a permanência das mulheres negras na Educação Superior no Brasil. A discussão parte do reconhecimento de que as desigualdades enfrentadas por esse grupo são resultado de um histórico de exclusão racial e de gênero, o que se reflete na sua baixa representatividade nos espaços acadêmicos.

Nesse contexto, são analisadas as políticas públicas educacionais como instrumentos essenciais para promover a inclusão e a justiça social. São discutidas iniciativas como as ações afirmativas, avaliando sua eficácia em superar as barreiras de entrada, bem como programas como a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que auxiliam na garantia da permanência acadêmica das mulheres negras.

A subseção, portanto, visa a compreender como essas políticas são estruturadas para atender às especificidades de raça e gênero, identificando seus avanços, limitações e possibilidades de aprimoramento, com o objetivo de transformar o ambiente acadêmico em um espaço mais inclusivo e representativo para as mulheres negras. Nesta subseção, a pesquisa é fundamentada em autores que investigam as legislações e políticas públicas voltadas à inclusão educacional da população negra, com ênfase na mulher negra. Entre os principais nomes estão Arcanjo (2015) e Silva (2014). Esses estudiosos oferecem uma análise crítica das políticas afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003 e o PNAES, ressaltando os desafios e avanços para o acesso e permanência das mulheres negras no ensino superior.

Será necessário recorrer-se também às pesquisas de autores como Stremel e Mainardes (2016), Vaz (2022), Fonseca (2009), e legislações relacionadas as políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais[65].

Como já foi mencionado anteriormente na pesquisa, Stremel e Mainardes (2016) definem o campo das políticas educacionais como uma área acadêmica que

[65] A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004).

envolve a prática institucional e a formação de novos conhecimentos. Isso inclui a criação de departamentos, disciplinas e grupos de pesquisa dentro de universidades e centros de ensino, dedicados ao estudo da política educacional.

Esses estudos se concentram nas políticas públicas e estratégias que guiam a organização e o funcionamento do sistema educacional, buscando sempre melhorar a qualidade do ensino e promover o acesso à educação para todos, independentemente da região ou contexto social. O objetivo é criar um sistema educacional mais inclusivo e eficiente, que atenda às necessidades de todos os alunos e promova um ensino de qualidade.

Nesse sentido, observa-se no quadro 6, as leis e políticas criadas entre 2004 e 2024. Houve significativos avanços e desafios no âmbito das legislações e políticas públicas voltadas à inclusão educacional, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência de mulheres negras nas universidades brasileiras. Essas iniciativas são fundamentais para reduzir as desigualdades históricas e sociais que afetam diretamente a população negra, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

Quadro 6. Políticas educacionais acerca das relações étnico-raciais

ANO	LEI/POLÍTICA	DESCRIÇÃO
2003	Lei nº 10.639/2003 (Alterada pela Lei nº 11.645/2008)	Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas.
2010	Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)	Define ações afirmativas como instrumentos de combate às desigualdades raciais e promoção da igualdade de oportunidades.
2010	Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto nº 7.234/2010	Apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior.
2012	Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas	Reserva de vagas em universidades federais e institutos federais para estudantes de escolas públicas, com recortes de renda, cor/raça, e pessoas com deficiência.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014	Metas para expandir o acesso e permanência de grupos sub-representados no ensino superior até 2024.
2018	Resolução CNE/CP nº 1/2018	Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo populações negras e tradicionais em todos os níveis de ensino.

2023	Lei nº 14.723/2023 – Atualização da Lei de Cotas	Inclui quilombolas como beneficiários das cotas, reduz o teto de renda e determina monitoramento anual e avaliação periódica.

Fonte: a autora (2024)

Uma das principais legislações que marcaram o período foi a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Em 2008, com a Lei n.º 11.645, ampliou-se esse conteúdo para incluir também a história e cultura indígena, reforçando a necessidade de reconhecimento das contribuições dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288/2010, também trouxe diretrizes importantes para o combate ao racismo no ambiente educacional, destacando a promoção de políticas afirmativas para garantir a igualdade de direitos. Para complementar essa legislação, a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu a reserva de vagas em universidades públicas para alunos oriundos de escolas públicas, considerando critérios raciais e socioeconômicos. Essa política teve impacto direto na ampliação do acesso de mulheres negras ao ensino superior, embora ainda enfrente desafios na garantia da permanência acadêmica, como já mencionado na pesquisa, essa lei foi revisada e em 2023 houve mudanças na redação, sendo a vir a lei nº 14.723/2023.

A implementação da PNAES, em 2010, buscou garantir suporte financeiro e estrutural para estudantes de baixa renda, promovendo maior permanência no ensino superior. Nesse contexto, as mulheres negras beneficiadas enfrentaram uma série de desafios específicos relacionados a questões de gênero e raça.

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação Étnico-racial no Brasil se consolidou como uma pauta relevante em decorrência de intensos esforços históricos promovidos por movimentos sociais, como o Movimento Negro[66], e pela construção de legislações específicas que

[66] Movimento negro é um conjunto de movimentos sociais que lutam contra o racismo e pela igualdade social e de direitos entre negros e brancos, sobretudo no mundo ocidental, marcado pela escravização de povos africanos.

reconhecem a diversidade étnico-cultural do país. Gomes (2010) destaca que esse processo é resultado de uma articulação contínua entre sociedade civil e poder público, visando combater o racismo estrutural e promover a valorização da cultura e história da população negra no contexto educacional.

O Movimento Negro, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, desempenhou um papel central ao pautar questões raciais na esfera pública, reivindicando direitos e pressionando por mudanças que combatessem o racismo e promovesse a inclusão. Foi a partir dessa organização que se estruturaram as bases para a construção de políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial. Assim, a movimentação política direcionou-se para a busca de ações afirmativas, as quais consistem em políticas públicas e programas destinados a garantir direitos e recursos específicos a grupos sociais historicamente marginalizados, com o objetivo de promover a igualdade e a justiça social.

As ações afirmativas constituem instrumentos fundamentais no combate às desigualdades históricas e estruturais enfrentadas por grupos marginalizados, sendo implementadas em diferentes contextos nacionais. Essas políticas públicas abarcam diversas iniciativas, como reserva de vagas em instituições de ensino superior, inclusão no mercado de trabalho, acesso facilitado ao crédito e outras formas de suporte socioeconômico, conforme descrito por Feres Júnior *et al.* (2018). Sua origem remonta a processos históricos específicos, sendo marcadas por avanços e desafios distintos em diferentes países. Os autores (2018, p. 15) explicam que no Brasil:

> [...] tais políticas foram adotadas com o nome de “ações afirmativas”, provavelmente por influência estadunidense, apenas a partir do processo de redemocratização, quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos de maneira organizada e pública.

O Quadro 7 apresenta um panorama detalhado das políticas e medidas adotadas ao longo do tempo para promover a inclusão de grupos raciais historicamente marginalizados na Educação Superior. Nele, são sistematizadas as principais iniciativas implementadas, como programas de assistência estudantil e demais ações voltadas ao acesso e permanência de das mulheres negras na Educação Superior. Esse quadro permite visualizar as políticas, destacando avanços, desafios e lacunas ainda existentes na efetivação da igualdade racial no ensino superior.

Quadro 7. Histórico Ações afirmativas

ANO	EVENTO
1861-1865	Nos Estados Unidos, surgem as primeiras iniciativas de reparo após a Guerra Civil, incluindo distribuição de terras para afro-americanos.
1935	O termo "ação afirmativa" aparece no contexto dos direitos trabalhistas.
1961	A Ordem Executiva 10.925 de John F. Kennedy consolida a garantia de oportunidades iguais para grupos marginalizados.
1968	No Brasil, intensificam-se os debates sobre discriminação racial no mercado de trabalho.
1983-1988	Propostas legislativas culminam na inclusão de direitos raciais e de gênero na Constituição Federal de 1988.
1995	A Marcha Zumbi dos Palmares impulsiona o desenvolvimento de políticas afirmativas no Brasil.
2001	A Conferência de Durban fortalece o debate global sobre igualdade racial.
2003	Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Lei nº 10.639 inclui história afro-brasileira nos currículos escolares.
2010	Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Promulgação da Lei nº 12.711, estabelecendo cotas raciais e sociais no ensino superior.
2014	Lei nº 12.990 formaliza cotas no serviço público federal.
2017	STF reafirma a constitucionalidade das cotas.
2023	Implementação do Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), alinhado aos Ministérios da Igualdade Racial e dos Povos Indígenas, e o Decreto nº 11.443.
2024	O MEC estabeleceu a PNEERQ (Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola), por meio da Portaria n° 470.

Fonte: a autora (2024)

Nos EUA, como aponta Venturini (2019), as primeiras medidas de reparação surgiram no contexto da Era da Reconstrução (1861-1865), após a Guerra Civil, com ações como a distribuição de terras para afro-americanos libertos. O conceito de "ação afirmativa" foi formalizado em 1935 no âmbito dos direitos trabalhistas e consolidado em 1961 pela Ordem Executiva[67] 10.925, emitida pelo então presidente John F.

[67] Segundo Vaz (2006, p. 68), a “mencionada Ordem exigia o fim das práticas discriminatórias por parte daqueles que contratassem com o Governo Federal. Por esse sistema, a celebração de qualquer contrato com a Administração ficava condicionada ao comprometimento, por parte do empregador privado, não só de contratar em percentuais razoáveis certas minorias, mas também de oferecer-lhes efetivas condições de progressão na carreira (GOMES, 2001, p. 54). O Decreto estabelecia, ainda,

Kennedy (1917-1963), que visava garantir oportunidades iguais para grupos historicamente excluídos. Já no Brasil, o debate sobre discriminação racial começou a ganhar relevância no mercado de trabalho a partir de 1968, sendo impulsionado por iniciativas como o Projeto de Lei nº 1.332/1983, de Abdias do Nascimento[68] (1914-2011).

Dessa forma, como afirma Feres Junior *et al.* (2018), a partir dos anos 1990, as ações afirmativas no Brasil ganharam novo fôlego com a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995 e, no cenário internacional, com a Conferência de Durban em 2001, que fortaleceu o debate global sobre igualdade racial. Nos anos seguintes, avanços legislativos importantes ocorreram, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 e a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu cotas para negros e sociais no ensino superior.

A Lei nº 12.990/2014, como demonstra Santos *et al.* (2021), formalizou cotas no serviço público, e a constitucionalidade dessas medidas foi reafirmada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017. A adesão à Convenção Interamericana Contra o Racismo (2022) e em 2023, foi implementado o Programa Federal de Ações Afirmativas[69] (PFAA), marcando avanços como a criação dos Ministérios da Igualdade Racial e dos Povos Indígenas e a publicação do Decreto nº 11.443.

Para as mulheres negras, as ações afirmativas têm um impacto significativo, especialmente no acesso e permanência na educação superior. Essas políticas têm

---

outras ações em benefício de minorias raciais e étnicas, na área de recrutamento, contratação, salários etc".

[68] Abdias do Nascimento foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

[69] O Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA) tem o objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres. O PFAA foi construído por meio de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) coordenado pelo Ministério da Igualdade Racial ao longo de 2023 e que contou com a participação de 16 órgãos do governo federal. Lançado em novembro de 2023, o Programa se dedica a propor novas políticas públicas de ações afirmativas e/ou realizar ajustes às políticas existentes com vistas ao seu fortalecimento e aperfeiçoamento, no âmbito da administração pública federal direta. Os principais objetivos do PFAA são: Promover igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas; Promover equidade nas políticas públicas de forma transversal, interseccional e intersetorial com ações afirmativas; Promover a inclusão por meio de políticas de reparação, valorização e acessibilidade; Ampliar a conscientização sobre desigualdades de raça, etnia, deficiência e gênero; Valorizar a contribuição de pessoas negras, quilombolas, com deficiência, indígenas e mulheres na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2024).

contribuído para a redução das barreiras socioeconômicas e psicossociais que dificultam o ingresso e a continuidade acadêmica desse grupo.

Conforme Vaz (2006) confirma, as ações afirmativas têm o potencial de promover a integração social ao fortalecer as relações entre grupos dominantes e marginalizados, além de incentivar trocas culturais que contribuem para o desenvolvimento de sociedades plurais. Além disso, para a autora, as ações afirmativas favorecem a mobilidade social, reduzem tensões sociais e estimulam o desenvolvimento econômico, ao incluir populações marginalizadas de maneira produtiva.

Pode-se destacar que as ações afirmativas se estendem em vários âmbitos sociais, onde as mulheres negras estão inseridas. Observa-se que a Constituição Federal de 1988 oferece os principais fundamentos para essas políticas. O artigo 3º aponta os objetivos fundamentais da República, como a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo ou qualquer outra forma de exclusão.

Dessa forma pontua-se diversas leis que complementam essas disposições. O Decreto-Lei nº 5.452/43 das Consolidações das Leis do Trabalho (CLT) determina, em seu artigo 373-A, medidas para corrigir desigualdades de gênero no mercado de trabalho. A Lei nº 8.213/91 fixa cotas para pessoas com deficiência no setor privado, enquanto a Lei nº 8.112/90 garante 20% de cotas para essas pessoas no serviço público federal. Nesse sentido, a legislação também aborda questões de gênero e raça. A Lei nº 9.504/97 estabelece cotas mínimas de 30% e máximas de 70% para cada sexo nas candidaturas partidárias, incentivando a participação de mulheres na política.

Contudo, persistem desafios relacionados à resistência social e institucional a essas políticas, reflexo de preconceitos estruturais e históricos que continuam a influenciar o tecido social. As ações afirmativas, como o sistema de cotas em universidades, têm desempenhado um papel essencial na tentativa de reparar essas desigualdades históricas. Elas buscam garantir o acesso e a permanência das mulheres negras. No entanto, questões ainda precisam ser debatidas, como a integração entre políticas de acesso e permanência, a eficácia dessas medidas em transformar realidades socioeconômicas e a superação de preconceitos arraigados na cultura brasileira.

As ações afirmativas são reconhecidas como estratégias essenciais para a redução de desigualdades sociais e raciais, que estão enraizadas na história do Brasil. No contexto educacional e no mercado de trabalho, essas políticas têm sido cada vez mais adotadas como forma de tentar corrigir desequilíbrios que dificultam o acesso das mulheres negras a seus direitos. Nesse sentido, Cardoso (2023, p. 65) aponta que:

> Entre as ações afirmativas mais comuns estão as cotas raciais e sociais, que são adotadas em universidades, para seleção de vagas em seus vestibulares, concursos públicos, programas de bolsas de estudos, e como forma de incentivo fiscal para empresas que promovem a diversidade em seus quadros de funcionários. Nota-se, pois, um interesse por parte de alguns setores da sociedade, no que diz respeito à implantação de medidas que visam a promover a inclusão e a diversidade.

No Brasil, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pela Lei nº 12.288/2010, que criou o Estatuto da Igualdade Racial, reconhece as ações afirmativas como instrumentos indispensáveis para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Observa-se que, no campo educacional, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, é uma referência significativa na aplicação de políticas de ações afirmativas. Quando criada, essa legislação regulamentou a adoção de critérios específicos para o ingresso em instituições públicas de ensino superior, visando democratizar o acesso à educação. Por meio da reserva de vagas, a Lei que foi revisada em 2023 e sancionada pelo presidente Luiz Inacio Lula da Silva em 14 de novembro de 2023, sendo atualizada como Lei nº14.723/23, busca promover a igualdade racial e social, beneficiando estudantes oriundos de escolas públicas, pertencentes a grupos raciais historicamente marginalizados ou em situação de vulnerabilidade social.

O impacto das ações afirmativas é particularmente significativo no que tange ao acesso e à permanência de mulheres negras no ensino superior. Esses grupos enfrentam barreiras adicionais decorrentes da interseccionalidade entre raça e gênero, o que agrava as desigualdades e limita suas oportunidades educacionais e profissionais. Nesse sentido, as ações afirmativas, por meio de políticas de cotas e programas de apoio, desempenham um papel estratégico na redução dessas desigualdades estruturais, possibilitando a inclusão e promovendo maior igualdade no ambiente acadêmico.

Essas medidas ampliam a presença de mulheres negras nas universidades, e contribuem para o fortalecimento da diversidade e a promoção de justiça social, Bernardino (2002, p. 256-257) esclarece que as ações afirmativas:

> [...] são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Pesquisas evidenciam que as ações afirmativas, como a implementação de cotas para negros nas universidades brasileiras, contribuíram para o aumento do número de mulheres negras matriculadas e concluintes nas instituições de ensino superior, o que reflete um avanço no acesso a essa população. Além disso, essas políticas podem fomentar um ambiente mais inclusivo, favorecendo a permanência dessas estudantes no sistema educacional, uma vez que o acolhimento adequado é crucial para a redução de barreiras sociais e psicológicas permitindo assim que elas concluam a Educação Superior.

A tabela 1 do IBGE, referente ao ano de 2012, é possível observar dados sobre a porcentagem de pessoas com ensino superior completo, desagregados por sexo, raça/cor e faixa etária.

Figura 20. Tabela do IBGE com a taxa de conclusão do ensino superior-2012

Tabela 28d - Taxa de conclusão do ensino superior, por sexo, segundo cor ou raça e as Grandes Regiões - 2012

Grandes Regiões	Pessoas entre 27 e 30 anos de idade											
	Total				Sexo							
					Homens				Mulheres			
	Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior		Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior		Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior	
	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)
Brasil	**9 619**	**0,9**	**15,5**	**2,5**	**4 680**	**1,1**	**11,9**	**3,6**	**4 939**	**1,1**	**19,0**	**2,8**
Norte	830	1,9	8,9	6,8	401	3,0	6,7	10,1	429	2,6	11,0	8,0
Nordeste	2 642	1,3	9,3	5,0	1 258	1,9	7,0	7,8	1 383	1,7	11,4	5,7
Sudeste	4 114	1,6	19,9	4,0	2 007	2,1	15,3	5,5	2 107	2,1	24,2	4,4
Sul	1 285	1,9	17,2	4,3	645	2,5	13,6	6,3	640	2,4	20,9	5,3
Centro-Oeste	748	2,3	17,9	5,3	369	3,1	12,6	8,5	379	3,1	22,9	5,9
Brancos												
Brasil	**4 362**	**1,4**	**24,2**	**2,9**	**2 071**	**1,9**	**19,3**	**4,1**	**2 291**	**1,9**	**28,6**	**3,2**
Norte	171	4,5	17,1	9,6	75	6,8	13,9	15,1	96	5,6	19,6	11,7
Nordeste	645	2,8	16,2	6,8	303	3,9	14,0	10,0	342	3,7	18,2	8,0
Sudeste	2 227	2,4	28,6	4,2	1 048	3,1	22,8	6,1	1 179	3,2	33,8	4,7
Sul	1 034	2,1	19,6	4,4	514	2,8	15,6	6,4	520	2,7	23,5	5,3
Centro-Oeste	285	3,8	28,8	6,0	130	5,2	21,9	10,2	154	4,9	34,6	7,0
Pretos ou pardos												
Brasil	**5 197**	**1,1**	**8,0**	**3,9**	**2 578**	**1,5**	**5,8**	**6,5**	**2 618**	**1,4**	**10,3**	**4,6**
Norte	655	2,2	6,8	8,6	324	3,3	5,1	13,0	331	2,9	8,6	10,4
Nordeste	1 990	1,5	7,1	6,7	951	2,2	4,8	11,0	1 039	2,0	9,2	7,7
Sudeste	1 849	2,3	9,0	7,2	942	3,1	6,8	11,8	907	3,1	11,3	8,6
Sul	244	4,3	6,2	15,9	126	5,9	4,3	28,1	118	5,7	8,3	19,2
Centro-Oeste	460	3,0	11,0	8,7	237	4,1	7,5	13,8	223	4,1	14,8	10,0

Fonte: IBGE (2024)

A tabela 2 do IBGE, referente ao ano de 2022, é possível observar dados sobre a porcentagem de pessoas com ensino superior completo, desagregados por sexo, raça/cor e faixa etária.

Figura 21. Tabela do IBGE com a taxa de conclusão do ensino superior-2022

Tabela 2.11 - Nível de instrução da população de 25 anos ou mais, por sexo, segundo grupos de idade - Brasil - 2022

Nível de instrução	Distribuição percentual da população de 25 anos ou mais (%)						
	Total	Sexo					
		Homem	Cor ou raça		Mulher	Cor ou raça	
			Branca	Preta ou parda		Branca	Preta ou parda
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	34,0	35,5	28,0	41,4	32,7	27,6	37,1
Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto	12,8	13,6	12,4	14,6	12,1	10,8	13,3
Ensino médio completo e ensino superior incompleto	34,0	34,2	34,7	33,7	33,9	32,6	35,0
Ensino superior completo	19,2	16,8	24,9	10,3	21,3	29,0	14,7
25 a 34 anos de idade							
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	13,6	16,3	10,0	20,8	11,0	6,5	14,2
Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto	15,0	16,6	13,4	19,0	13,3	9,7	16,0
Ensino médio completo e ensino superior incompleto	48,0	47,6	46,8	48,1	48,5	44,5	51,3
Ensino superior completo	23,4	19,5	29,8	12,1	27,2	39,4	18,5

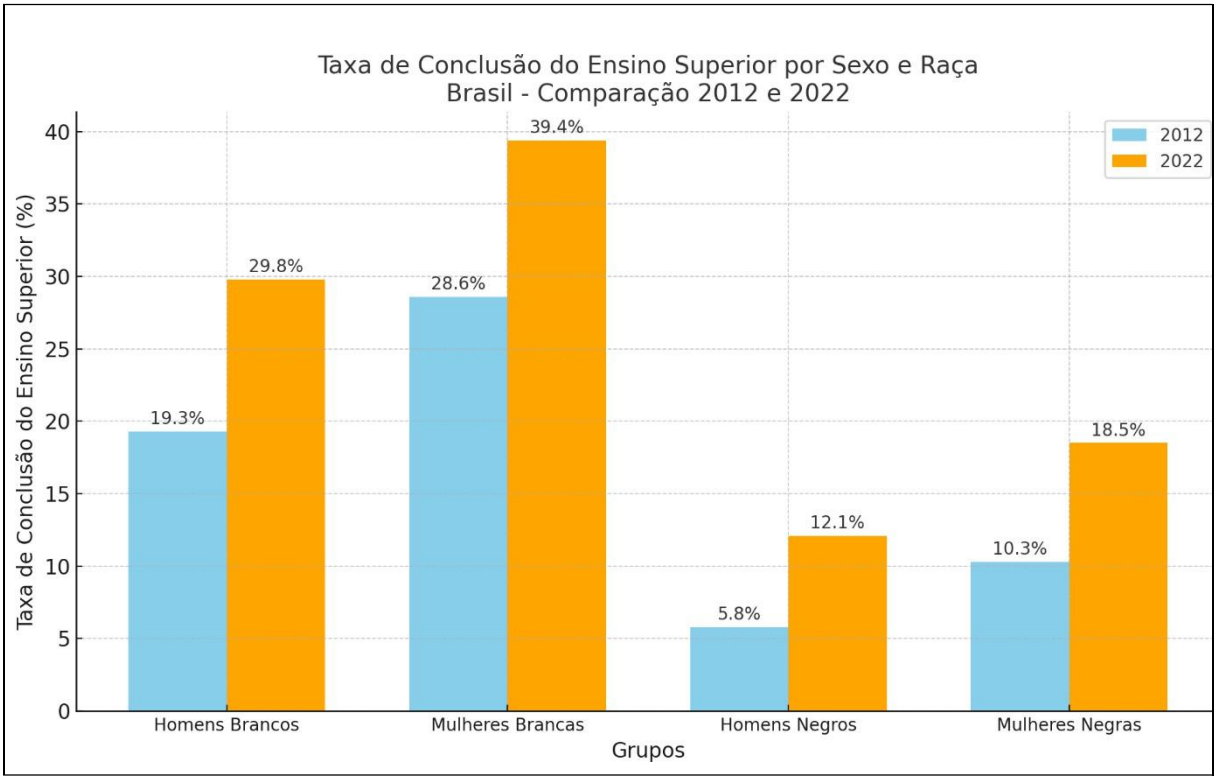
Fonte: IBGE (2024)

Esses dados possibilitam uma análise detalhada das mudanças ocorridas dentro do período de implementação das políticas de ações afirmativas. Assim, a sistematização dessas informações contribui para a compreensão dos resultados dessas políticas no acesso e na permanência de grupos historicamente marginalizados na Educação Superior, evidenciando os resultados obtidos ao longo do tempo.

Os dados apresentados no gráfico 3 refletem mudanças nas taxas de conclusão do ensino superior no Brasil antes e depois da implementação da Lei de Cotas para as universidades públicas, sancionada em 2012. Essa legislação foi um marco na promoção de políticas afirmativas, destinadas a aumentar o acesso ao ensino superior para estudantes negros, pardos e indígenas como já mencionado anteriormente nessa pesquisa.

Uma análise comparativa dos anos de 2012 e 2022 revela um pequeno, mas significativo crescimento na taxa de conclusão do ensino superior entre mulheres negras. Em 2012, apenas 10,3% das mulheres negras de 27 a 30 anos concluíram o ensino superior. Em 2022, essa taxa subiu para 18,5% entre mulheres negras de 25 a 34 anos, indicando avanços em sua entrada e permanência nas universidades.

Gráfico 3. Taxa de conclusão do Ensino Superior no Brasil entre 2012 e 2022



Fonte: IBGE (2024)

Embora o aumento represente uma conquista importante, os dados também evidenciam que mulheres negras ainda enfrentam grandes desafios para alcançar a igualdade em relação a outros grupos, como as mulheres brancas, cuja taxa de conclusão do ensino superior saltou de 28,6% para 39,4% no mesmo período.

Além de facilitar o acesso, as ações afirmativas também têm impacto na permanência das mulheres negras na educação superior. Programas de apoio, como tutoria, bolsas de estudo e assistência financeira, são fundamentais para mitigar as barreiras econômicas que muitas vezes dificultam a continuidade dos estudos. Pesquisas indicam que os beneficiários dessas políticas apresentam menores taxas de evasão escolar em comparação aos não beneficiários, o que demonstra que as ações afirmativas não só facilitam o ingresso, mas também favorecem a retenção e o sucesso acadêmico.

Como políticas de permanência que derivam das ações afirmativas pode-se citar as Políticas Nacionais de Assistência Estudantil (PNAES) que foi instituído primeiramente em 2007 como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pela Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), e que após 19 de julho de 2010 foi institucionalizado, pelo Decreto nº 7.234, sendo uma política federal que por meio de convenio com as IES pode ser implementado no estado também.

Recentemente, em 2023, o Projeto de Lei (PL) nº 5.395, originado do PL nº 1.434, de 2011, instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como forma de consolidar uma política pública e todos os programas associados. Esse PL está voltado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o qual está atrelado à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa elevar a taxa de matrícula na educação superior para 50% da população de 18 a 24 anos.

A PNAES[70] tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das

[70] De acordo com o Art. 4º do PL nº 5.395 de 2023, a PNAES abrange os seguintes programas: I - Programa de Assistência Estudantil (PAE); II - Programa de Bolsa Permanência (PBP); III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM); V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); X – Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); XI - Benefício Permanência na Educação Superior; XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;

desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Entende-se que s ações afirmativas são fundamentais para promover a inclusão e garantir a permanência das mulheres negras nas universidades. Essas políticas ampliam o acesso ao ensino superior, e permitem a efetividade do direito a educação, contribui assim para a transformação social, ao romper barreiras impostas pelo racismo e pelo sexismo. Assim, contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária, ao valorizar a diversidade e assegurar que mulheres negras possam ocupar espaços de poder e conhecimento. Feres Junior *et al.* (2018, p. 23) argumenta que:

> [...] que tais políticas têm um efeito multiplicador que pode acabar beneficiando os membros do grupo familiar e social do beneficiário direto, ampliando, dessa maneira, seu impacto social. Além disso, há defensores das ações afirmativas que as concebem principalmente como medidas para diversificar as elites sociais, tornando-as mais representativas do perfil étnico de toda a população, ou como uma ferramenta para criar modelos que podem, então, inspirar outros membros de grupos minoritários a alcançar objetivos mais elevados.

Conforme argumentado por Santos *et al.* (2021), as políticas de ações afirmativas têm se mostrado indispensáveis na promoção da igualdade racial e na inclusão de grupos historicamente marginalizados no Brasil, como as mulheres negras. Contudo, essas iniciativas enfrentam desafios que limitam sua plena eficácia. Há uma diferença entre a igualdade formal prevista na Constituição Brasileira e a desigualdade material que permanece arraigada em diversas esferas sociais. Nesse contexto, as ações afirmativas surgem como um instrumento estratégico para mitigar as desigualdades estruturais e promover condições de igualdade entre diferentes grupos sociais.

Um aspecto crítico mencionado por Santos *et al.* (2021) refere-se à utilização da autodeclaração como critério exclusivo para a implementação das políticas de cotas, que faz parte das ações afirmativas. Embora tenha sido uma medida inicial relevante, essa abordagem apresenta limitações, como a possibilidade de fraudes.

XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do caput deste artigo (Brasil, 2023).

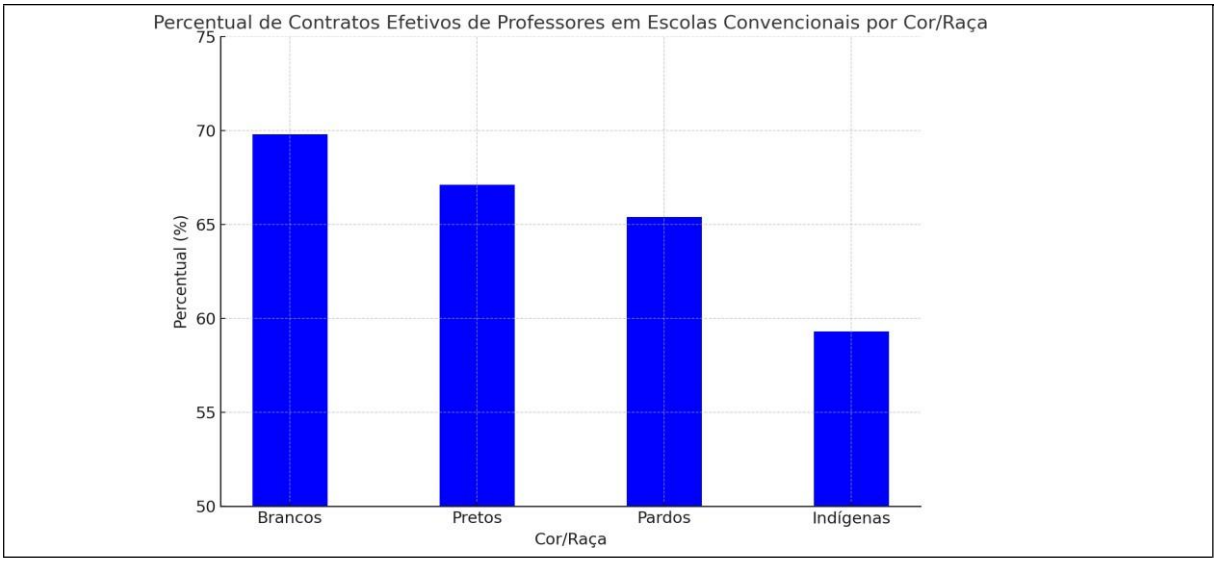
Para superar essas fragilidades, a adoção de mecanismos complementares, como a heteroidentificação — em que comissões avaliam a identidade racial dos candidatos, é indicada como uma alternativa mais eficaz para assegurar a integridade e a efetividade das cotas para negros.

Outro ponto relevante discutido pelos autores é a judicialização das políticas de ações afirmativas. Apesar de seu impacto positivo na redução das desigualdades, essas políticas enfrentam resistência de setores que defendem a manutenção do *status quo* racial e social. Os debates nos tribunais acerca da constitucionalidade dessas medidas evidenciam um embate ideológico que reflete as tensões entre os avanços alcançados e as pressões conservadoras para reverter tais conquistas.

O impacto das ações afirmativas nas universidades é analisado, com destaque para o aumento da presença de estudantes negras no ensino superior. Entretanto, o corpo docente permanece predominantemente composto por indivíduos brancos, o que demonstra a necessidade de ampliação dessas políticas. Além de garantir o acesso, é fundamental que as ações afirmativas fomentem a permanência e a ascensão de mulheres negras em todos os níveis acadêmicos, incluindo a pós-graduação e a ocupação de cargos de liderança no meio universitário.

Conforme pesquisa realizada pelo MEC intitulado “O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade” (2024) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as características da oferta educacional desde a educação básica até o ensino superior e o mercado de trabalho docente, com foco na relação entre cor/raça de professores, demonstra que ainda no decorrente ano as desigualdades entre docentes brancos e negros é alarmante. O Gráfico 4 sintetiza os números da pesquisa referentes aos contratos efetivos de professores em escolas convencionais no ano de 2024.

Gráfico 4. Percentual de contratos efetivos de professores por Cor/Raça



Fonte: MEC (2024)

A pesquisa sugere que ao ingressarem no mercado de trabalho docente, observa-se que os professores frequentemente ministram aulas para estudantes com perfis raciais semelhantes aos seus. Entre os docentes de escolas convencionais[71], os percentuais de contratos efetivos variam conforme a cor/raça: 69,8% para professores brancos, 67,1% para pretos, 65,4% para pardos e 59,3% para indígenas. A pesquisa aponta que estudantes de grupos raciais minorizados enfrentam desigualdades ao longo de todo o sistema educacional, desde a educação básica até o mercado de trabalho docente, perpetuando um ciclo de desigualdade.

Esses pontos ressaltam a complexidade das ações afirmativas no Brasil e a necessidade de um compromisso contínuo para enfrentar as desigualdades raciais. A implementação dessas políticas exige uma abordagem multifacetada, que contemple a análise das barreiras institucionais, sociais e culturais, como destacado por Santos *et al.* (2021, p. 2):

> As políticas de ações afirmativas estão diretamente associadas ao reconhecimento dos limites da igualdade formal e propugnam a necessidade da igualdade material. Em todos os espaços onde há desvantagens marcadas pela cor da pele, a busca pela igualdade material deve se efetivar. Um desses espaços diz respeito à baixa diversidade racial da docência nas universidades federais. Uma universidade que passou a recepcionar cada vez mais negros, por conta das leis de cotas no ensino superior, continua monocromática na docência.

[71] Escolas convencionais, na perspectiva da pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, referem-se às instituições de ensino que não se enquadram em modalidades específicas, como as escolas quilombolas, do campo ou indígenas.

Para melhor compreensão dessas políticas, o Quadro 8 apresenta uma síntese das principais ações afirmativas implementadas no Brasil, destacando seus tipos, descrições e objetivos. Essas iniciativas constituem ferramentas estratégicas para a promoção da igualdade social, racial e educacional, atua de forma integrada para mitigar desigualdades históricas e estruturais que afetam as mulheres negras.

Quadro 8. Ações Afirmativas

TIPO DE AÇÃO AFIRMATIVA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Cotas em instituições de ensino	- Vagas reservadas para grupos específicos (raciais, sociais, pessoas com deficiência).	Garantir acesso de grupos sub-representados ao ensino superior.
Programas de apoio financeiro e permanência	- Bolsas de estudo e auxílio para transporte, alimentação, moradia e material didático.	Assegurar a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes em vulnerabilidade social.
Incentivo ao ingresso no mercado de trabalho	- Programas de estágio exclusivos para negros, mulheres e pessoas com deficiência.	Inserir grupos específicos no mercado de trabalho e promover diversidade nas empresas.
Fortalecimento cultural e educacional	- Inclusão de conhecimentos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares.	Valorizar a diversidade cultural e educacional, reduzindo preconceitos.
Promoção da diversidade em espaços institucionais	- Formação e contratação de professores e gestores de grupos sub-representados.	Ampliar a representatividade em cargos estratégicos e educacionais.
Prioridade em políticas habitacionais e de saúde	- Benefícios específicos para moradia e saúde de comunidades negras e indígenas.	Melhorar a qualidade de vida e facilitar o acesso à educação e ao trabalho.
Reformas estruturais e legislativas	- Criação de leis como o Estatuto da Igualdade Racial e leis de cotas.	Institucionalizar o combate às desigualdades e fortalecer as políticas afirmativas.
Campanhas de conscientização	- Ações educativas contra o racismo, machismo e outras formas de discriminação.	Sensibilizar a sociedade para promover a igualdade e a inclusão social.

Fonte: Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

Desde medidas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior até estratégias de inserção no mercado de trabalho, as ações afirmativas buscam

ampliar oportunidades, e garantir a permanência e o sucesso de indivíduos em contextos de vulnerabilidade, atingindo assim diretamente as mulheres negras inseridas nesses contextos. Além disso, elas promovem a valorização da diversidade cultural e educacional, a inclusão em espaços institucionais e a criação de políticas públicas específicas. O quadro, fundamentado no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), oferece uma visão ampla e estruturada dessas políticas, evidenciando sua relevância para o contexto mencionado.

Esse avanço jurídico criou um ambiente institucional propício para a formulação de políticas que enfrentassem as desigualdades raciais no sistema educacional. Complementando essas ações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, consolidaram orientações pedagógicas fundamentais para que as escolas adotassem abordagens inclusivas e críticas sobre a temática racial. Nos anos 2000, o fortalecimento dessas iniciativas foi apoiado por políticas educacionais e planos nacionais que buscaram garantir a aplicação prática das diretrizes estabelecidas.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" representam um marco na busca por justiça social no sistema educacional brasileiro. Conforme destacam Abreu e Matos (2008), o papel desempenhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi decisivo na formulação dessas diretrizes, que foram aprovadas em março de 2004 e homologadas pelo MEC em junho do mesmo ano. Essas ações foram uma resposta direta à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

A introdução dessas diretrizes reflete um compromisso com a correção de desigualdades históricas e culturais que permeiam a sociedade brasileira, reconhecendo a necessidade de dar maior visibilidade às contribuições da população negra para a formação do país. Segundo Abreu e Matos (2008), essa política curricular visa ampliar o conhecimento sobre a história da África e das culturas afro-brasileiras, e promover uma reeducação das relações raciais, combatendo preconceitos e práticas discriminatórias que ainda persistem no ambiente escolar.

Do ponto de vista prático, as diretrizes oferecem orientações claras para que os currículos escolares incorporem conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial, pois é necessário um processo de descolonização que desafie as narrativas

eurocêntricas predominantes, permitindo a construção de uma história alternativa que valorize as experiências e culturas afro-brasileiras nos currículos escolares, como afirma Gomes (2012). Entre as medidas propostas está a capacitação de professores para abordar adequadamente os temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana, além do incentivo à produção de materiais didáticos que reflitam essa perspectiva.

Entretanto, Abreu e Matos (2008) também ressaltam os desafios envolvidos na implementação efetiva dessas diretrizes. Apesar de sua relevância, a falta de formação específica para professores, a resistência de setores da sociedade e a ausência de recursos adequados nas escolas dificultam a plena concretização dessas políticas. Tais dificuldades evidenciam a necessidade de um compromisso mais firme por parte dos gestores educacionais, das instituições de ensino e da sociedade como um todo.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" estabelece como um de seus principais objetivos a promoção da discussão sobre as relações raciais no ambiente escolar. De acordo com Abreu e Matos (2008), essa temática foi historicamente negligenciada devido à perpetuação do mito da democracia racial, que minimizou as desigualdades raciais, as autoras (2008, p. 9) afirmam que:

> As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial.

De tal modo, as diretrizes buscam inserir essa reflexão no cotidiano escolar, com o intuito de desconstruir preconceitos e promover a conscientização sobre o racismo. Outro objetivo fundamental é a educação antirracista, que não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas visa também transformar as práticas pedagógicas. Hooks (2013) aborda a educação antirracista como prática transformadora que integra diálogo coletivo, reflexão crítica e inclusão cultural. A autora defende uma pedagogia engajada[72] que desconstrua

[72] A "pedagogia engajada" apresenta-se como mais exigente que a pedagogia crítica. Diferentemente desta, prioriza o bem-estar, o que implica um compromisso ativo dos professores com a autoatualização e o cuidado com sua própria saúde e equilíbrio, condições necessárias para ensinar de maneira que fortaleça os estudantes (Hooks, 2013).

preconceitos e desafie normas sociais e raciais, promovendo um ambiente de aprendizagem onde a diversidade seja valorizada. Além disso, Hooks (2023) enfatiza a necessidade de formação contínua de professores, capacitando-os a abordar questões de raça, classe e gênero com segurança e sensibilidade.

A Educação Étnico-racial, como abordado no documento, é concebida a partir de princípios e diretrizes que visam promover a diversidade cultural, enfrentar o racismo e construir um ambiente educacional mais igualitário. Dessa forma a educação étnico-racial abre novos horizontes para a pesquisa e as práticas educativas. Ela propõe a inclusão de temas africanos e afro-brasileiros no currículo, e instiga reflexões sobre as relações raciais e os impactos históricos e sociais do racismo. Essa abordagem contribui para que os educadores compreendam a relevância das questões étnico-raciais, transcendendo a ideia de que essas discussões são restritas à população negra. Encontra-se do documento a seguinte definição:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. [...]. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (Brasil, 2004, p. 10).

Outro elemento essencial é a construção de identidades. A Educação Étnico-racial incentiva a reflexão crítica sobre como os indivíduos se identificam e são percebidos socialmente. Isso implica desconstruir categorias raciais simplistas e promover uma visão mais complexa das relações étnico-raciais, contribuindo para a valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda complementa o documento a respeito da valorização das identidades:

> Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Pode-se destacar que mesmo com os avanços apresentados pelas legislações apresentadas nessa pesquisa, Gonzalez (2020) destaca que as mulheres negras ocupam uma posição de vulnerabilidade no sistema educacional, refletindo a exclusão histórica e as desigualdades persistentes. Mesmo em ambientes onde as políticas de ações afirmativas garantem o acesso, a ausência de apoio institucional, como assistência estudantil eficaz, e a discriminação velada no cotidiano acadêmico tornam difícil sua permanência.

Além disso, a formação docente, um dos pilares apontados para a efetivação da educação étnico-racial, nem sempre contempla a especificidade das questões de gênero e raça. Isso implica que muitas educadoras e educadores não estão plenamente preparados para mediar debates críticos ou implementar práticas pedagógicas que valorizem as relações sociais e conhecimentos científicos das mulheres negras.

4.2 UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ

Nesta subseção, escolheu-se tratar das IES do Paraná a fim de situar a UEM nesse conjunto de instituições públicas estaduais, que se responsabilizam pela formação na Educação Superior no estado. As Universidades Públicas Estaduais do Paraná representam alicerces fundamentais no desenvolvimento educacional, social e econômico do estado, consolidando-se como instituições de excelência no ensino superior brasileiro. Todavia, a compreensão acerca da não efetivação do direito à educação das mulheres negras no Paraná pode ser observado nesses espaços acadêmicos, a partir da não representatividade de mulheres negras como discentes, docentes, figuras de autoridade do conhecimento ou de cargos em gestão. Dessa forma faz-se necessário entender sob qual conceito as universidades foram instituídas e inquirir sobre algumas razões pelas quais o público universitário é, em sua maioria, composto por homens brancos.

Reconhecendo a importância de compreender as condições que deram origem a essas universidades, essa subseção tem como objetivo introduzir à apresentação de um breve histórico de cada uma delas. Dessa forma, cada instituição será analisada individualmente, com enfoque em seu contexto de surgimento, considerando os fatores políticos, sociais e culturais que influenciaram sua criação e desenvolvimento.

Além de possibilitar uma reflexão sobre os desafios enfrentados no cumprimento de suas funções sociais, a análise histórica busca destacar a relevância de cada universidade no fortalecimento da educação pública, bem como na promoção da inclusão e do desenvolvimento regional. Dessa forma, o levantamento histórico das universidades estaduais do Paraná pretende evidenciar sua singularidade e seu papel estratégico no contexto educacional brasileiro.

Ao longo de sua trajetória, essas universidades construíram características próprias, moldadas pelas especificidades regionais, históricas, políticas e sociais que marcaram suas origens e contribuem até hoje para a formação de sua identidade institucional. Conforme Sheen (2000), nos anos 1960 o Brasil vivenciava um momento de redefinição das relações entre capital e trabalho, marcado pela busca de recomposição da hegemonia entre as classes sociais. Esse processo, que afetava o país como um todo, refletia-se também nas diferentes unidades federativas, incluindo o Paraná, onde tal dinâmica teve particular importância. Sheen (2000) afirma que o estado desempenhou um papel-chave no desencadeamento do processo que consolidou a hegemonia da burguesia no Brasil.

Compreende-se dessa forma que no estado do Paraná esse processo foi intensificado pelas especificidades regionais, históricas e sociais do estado. Como um importante polo agrícola e industrial em expansão, o Paraná tornou-se um local estratégico para a elite consolidar sua posição de poder econômico e político (Sheen 2000). Essa consolidação refletiu-se nas políticas educacionais, que priorizaram a formação de quadros técnicos e intelectuais alinhados aos interesses burgueses.

As primeiras universidades paranaenses, fundadas nesse contexto, foram marcadas por uma estrutura excludente, que favorecia o acesso de homens brancos e ricos, provenientes das classes dominantes, a “aceitação do projeto universitário em Curitiba deu-se pela ação coordenada da elite paranaense” (Campos, 2009, p. 104). Esses indivíduos, em sua maioria, estavam melhor posicionados para atender às exigências de ingresso, como a conclusão do ensino médio, algo restrito às elites na época. Além disso, a localização dessas universidades, frequentemente em áreas urbanas centrais, e a ausência de políticas de assistência estudantil, como moradia ou transporte, ampliaram a barreira de acesso para populações mais vulneráveis, como mulheres negras.

Essa exclusão inicial moldou um perfil elitista no público universitário, que foi perpetuado ao longo das décadas. Até hoje, as universidades públicas enfrentam

reflexos desse histórico excludente, evidenciados pelas disparidades no acesso entre diferentes grupos sociais. A concentração inicial de privilégios nas mãos da elite criou um legado que ainda influencia a composição do corpo discente e docente nas instituições públicas. Felipe e Alves (2022, p. 11) ao discorrerem e analisarem a trajetória da efetivação das cotas para negros no Paraná, afirmam que:

> [...] é fundamental chamarmos atenção para fato que Paraná, juntamente a Santa Catariana e Rio Grande do Sul, compõem a sul do Brasil, região que historicamente construiu um discurso de baixa presença negra. No caso, especificamente do Paraná em relação a população negra, houve uma política do esquecimento deliberada da história e cultura desse povo, com o intuito de eclipsá-la da memória oficial. Nesse sentido, o imigrante europeu é utilizado pela elite paranaense como borracha para apagar a presença negra por meio do embranquecimento populacional (Felipe, 2018), o que faz com que para discutir políticas de ações afirmativas voltadas para pessoas negras, seja necessário questionar e enfrentar uma memória histórica paranaense de não existência ou baixa existência da presença negra, em cada região que as universidades do estado abrangem.

Assim, o Paraná, como estado chave no processo de consolidação da hegemonia burguesa, descrito por Sheen (2000), também desempenhou um papel crucial na reprodução de desigualdades educacionais, que têm raízes históricas, mas que continuam a desafiar o sistema universitário contemporâneo.

Dessa forma a construção das universidades públicas no Paraná foi diretamente influenciada pelo contexto histórico e pelas demandas sociais e econômicas da época, refletindo as dinâmicas de poder e as prioridades das elites locais e nacionais. Desde o início do século XX, a expansão da educação superior foi vista como uma necessidade para formar quadros técnicos e profissionais que atendessem às exigências do mercado de trabalho, especialmente nos setores agrícola, industrial e administrativo, que eram predominantes no estado. Campos (2009, p. 26) menciona que em 1912:

> [...] nasceu a universidade do Paraná. Os fundadores criaram a ideia de universidade-monumento para estabelecer em seu favor a representação de grupo esclarecido, atento às necessidades de sua época. Para Vitor do Amaral e Nilo Cairo, no decorrer da última década do século XIX e na primeira década do XX, a capital paranaense construiu as bases necessárias para a criação da universidade, o que justificaria a proposição de criação da universidade nessa cidade.

Como mencionado por Campos (2009), as primeiras instituições universitárias paranaenses surgiram com o propósito de atender às necessidades de desenvolvimento econômico e modernização, alinhando-se aos interesses da

burguesia emergente. Por exemplo, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundada em 1912, assim como a outras instituições que surgiram nas décadas seguintes, era restrito às classes mais abastadas, devido aos custos elevados da educação e à ausência de políticas públicas inclusivas.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o Paraná experimentou um processo de industrialização e urbanização acelerada, que exigiu a formação de mão de obra qualificada (Sheen, 2000). Nesse período, foram criadas outras universidades públicas e privadas, como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que também refletiam as especificidades regionais. A UEL, por exemplo, foi fundada em 1970, em um momento de expansão do ensino superior público, mas ainda focada em atender às demandas locais de formação para o mercado.

Apesar de as universidades terem sido construídas com a justificativa de atender às necessidades da sociedade, sua estrutura inicial, fortemente influenciada pela hegemonia burguesa, priorizava a elite branca urbana e deixava à margem as populações rurais, indígenas, negras e mulheres. Isso se dava pela ausência de políticas inclusivas, e pelo enfoque curricular, que reproduzia as narrativas e os interesses das classes dominantes.

Atualmente, o estado do Paraná abriga sete Universidades Públicas Estaduais: a UEL, a UEM, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (Paraná, 2015). Essas instituições destacam-se pela diversidade de cursos, pela qualidade de sua produção acadêmica, pela pesquisa científica e pelos projetos de extensão que promovem impactos positivos nas comunidades locais e regionais.

A Educação Superior brasileira, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, abrange cursos de graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais, ofertados por instituições públicas e privadas, na modalidade presencial e a distância. A partir do final da década de 1990, políticas públicas foram implementadas para expandir e democratizar o acesso ao ensino superior, respondendo à crescente demanda por profissionais qualificados em um cenário de avanços tecnológicos e transformações econômicas conforme o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015). Em alinhamento com essa diretriz, o MEC

adotou, como afirma o documento, medidas como a ampliação de cursos e vagas, a interiorização de campus universitários, a reformulação dos critérios de ingresso, o fortalecimento da assistência estudantil e o aprimoramento dos mecanismos de avaliação e regulação das instituições de ensino superior no país.

Figura 22. Logo das Universidades Estaduais do Paraná

Fonte: A autora (2024).

A UEL, fundada em 1970 e localizada em Londrina, é formada por 9 Centros de Estudos e oferece 53 cursos de graduação presencial. Disponibiliza 2 cursos de graduação EAD. Atualmente, a UEL conta com 32 cursos de Doutorado, 47 Mestrados, 72 Residências e 40 Especializações. Os cursos ficam concentrados no Campus universitário em Londrina. A UEL adota políticas afirmativas que incluem cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. Além disso, desenvolve programas voltados para o enfrentamento ao racismo, como debates e projetos de extensão (Universidade Estadual de Londrina, 2024).

A UEM, fundada em 1970, tem seu Câmpus Sede localizado em Maringá e é composta por 7 Centros de Ensinos. A instituição oferece 93 opções de cursos de graduação presencial, 6 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 57 cursos de mestrados acadêmicos, 36 doutorados, 62 cursos de especializações, 50 áreas de residências médicas/odontológica e 23 cursos de pós-doutorado (SETI, 2025). Além do Câmpus Sede, localizado em Maringá, a UEM está presente em outras regiões do Paraná por meio de seis *campi* regionais: Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama. A UEM implementa políticas afirmativas que incluem cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. A instituição promove ações e programas voltados para a inclusão social, combate ao racismo e promoção da diversidade, por meio de debates,

projetos de extensão e pesquisas acadêmicas (Universidade Estadual de Maringá, 2024).

A UEPG, estabelecida em 1969, está sediada em Ponta Grossa. É composta por 06 Centros de Ensinos. A instituição oferece 44 opções de cursos de graduação presencial, 13 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 22 cursos de mestrados acadêmicos, 10 cursos de mestrado profissional, 20 cursos de doutorados, 20 cursos de especializações, 20 residências médicas (UEPG, 2025). A UEPG implementa políticas afirmativas que incluem cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2025).

A Unioeste, com sede em Cascavel, foi criada em 1988 e é composta por 10 Centros de Ensinos. A instituição oferece 71 opções de cursos de graduação presencial, 15 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 23 cursos de mestrados acadêmicos, 14 doutorados, 28 cursos de especializações (Unioeste, 2025). Além do Câmpus Sede, localizado em Cascavel, a Unioeste está presente em outras regiões do Paraná por meio dos *campi* regionais: Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. A Unioeste adota políticas de inclusão para estudantes de minorias étnicas e sociais e promove ações educativas para conscientizar sobre racismo e diversidade (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2024)

A Unicentro, fundada em 1990, está localizada em Guarapuava e é composta por 5 Centros de Ensinos. A instituição oferece 44 opções de cursos de graduação presencial, 6 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 18 cursos de mestrados acadêmicos, 8 doutorados, 9 cursos de especializações. Além de dois endereços em Guarapuava a Unicentro tem campus em Irati. A Unicentro implementa políticas afirmativas que incluem cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência (Unicentro, 2025).

A UENP, criada em 2006, possui sua sede em Jacarezinho e é composta por 4 Centros de Ensinos. A instituição oferece 26 opções de cursos de graduação presencial, 06 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 6 cursos de mestrados acadêmicos, 2 doutorados, 15 cursos de especializações. Além do Câmpus Sede, localizado em Jacarezinho, a UENP está presente em Luiz Meneghel Bandeirantes e em Cornélio Procópio. A UENP implementa políticas de inclusão voltadas para estudantes de minorias étnicas e sociais, além de desenvolver ações

educativas para sensibilização sobre racismo e promoção da diversidade (UENP, 2025).

E a Unespar, criada em 2001 e com sede de sua reitoria em Paranavaí. A instituição oferece 67 cursos de graduação presencial, 3 opções de cursos de graduação na modalidade EaD, 13 cursos de mestrados, 1 doutorado, 16 cursos de especializações. A Unespar está presente em vários municípios: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, União da Vitória e no bairro de Guatupê em São José dos Pinhais (Unespar, 2025). A Universidade desenvolve políticas de ações afirmativas para alunos indígenas, negros e em vulnerabilidade socioeconômica.

Entende-se que as universidades estaduais públicas do Paraná têm adotado diversas políticas de ações afirmativas com o objetivo de promover a inclusão e a diversidade dentro do ensino superior, incluindo mulheres negras, em conformidade com as legislações nacionais e estaduais.

A LDB nº 9.394/96 define a Educação Superior como um espaço destinado à formação profissional e ao desenvolvimento da sociedade. O Artigo 43 define os objetivos das instituições de ensino superior, que incluem fomentar a cultura, o pensamento crítico e a pesquisa científica; formar profissionais qualificados; estimular a investigação e a difusão do conhecimento; promover a análise dos desafios sociais; prestar serviços à comunidade; ampliar a extensão universitária e contribuir para a melhoria da educação básica por meio da capacitação docente e pesquisas.

No âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) estabelece metas que dialogam com a inclusão na educação superior. A Meta 12 busca a universalização do acesso ao ensino superior, sendo assim, a UEL e a UEM utilizam-se das cotas para negros e sociais para alcançar esse objetivo.

Essas ações têm como objetivo reduzir as desigualdades sociais e raciais no acesso e na permanência na educação superior, promovendo uma formação acadêmica mais igualitária. A UEM, em alinhamento com o PEE-PR e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), implementou ações afirmativas para cumprir as diretrizes estabelecidas por essas legislações. Nesse contexto, a universidade investigada na pesquisa contribui na implementação de políticas afirmativas, ampliando o acesso e permanência das mulheres negras.

Junto a essas medidas, a UEM oferece programas de assistência estudantil, que visam garantir a permanência de estudantes em vulnerabilidade econômica no ambiente acadêmico. Esses programas podem incluir bolsas para alimentação,

moradia, transporte e material didático, além de apoio psicológico e pedagógico. Eles são essenciais para que alunos em situação de vulnerabilidade econômica possam concluir seus cursos, sem que fatores financeiros sejam um obstáculo para sua formação.

Dessa forma, compreende-se que as universidades contribuem para a formação intelectual e o fortalecimento das identidades das mulheres negras. A implementação de políticas de ações afirmativas, tem sido essencial para ampliar esse acesso, considerando o histórico de exclusão das mulheres negras do ensino superior. Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) dentro das universidades cumprem uma função estratégica ao promover pesquisas, debates e ações voltadas à valorização da identidade, história e cultura negra. Esses núcleos oferecem um ambiente de acolhimento e fortalecimento político, proporciona às estudantes negras suporte acadêmico, redes de apoio e espaços de resistência que contribuem para sua permanência e sucesso na trajetória universitária.

Os NEABs, conforme a Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN), surgiram no meio acadêmico como espaços dedicados à pesquisa, ensino e extensão sobre relações raciais. O primeiro foi criado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1988, impulsionando a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo estrutural. Sua expansão acompanhou o fortalecimento das ações afirmativas, sendo decisiva para a implementação da Lei 10.639/2003 e das políticas de cotas para negros nas universidades. Atualmente, existem 190 NEABs conforme lista disponível do *site*[73] da ABPN, distribuídos por todo o território nacional, presentes em universidades estaduais, federais e institutos públicos de educação. Essa ampla distribuição geográfica reflete a crescente importância desses núcleos na promoção de pesquisas, debates e ações voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e ao combate ao racismo estrutural.

No contexto dessa ampliação, conforme destacado por Felipe *et al.* (2025), foi instituído, em 21 de novembro de 2007, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (NEIAB/UEM), por meio da Portaria n.º 1190/2007-GRE. Vinculado ao Departamento de Ciências Sociais do Centro de

[73] Para obter informações detalhadas sobre o total de NEABs e suas respectivas localidades, recomenda-se acessar a página disponível no site da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN): https://abpn.org.br/conneabs-2. Nesse link, é possível encontrar um mapeamento completo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros distribuídos pelo território nacional, incluindo suas instituições de vinculação e áreas de atuação.

Ciências Humanas, Letras e Artes da UEM. Sua atuação abrange a organização de eventos, cursos de formação, pesquisas e publicações voltadas à compreensão das dinâmicas raciais na sociedade brasileira, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e reflexivo.

Embora as universidades exercitem o espaço de resistência para mulheres negras, é importante destacar que elas ainda enfrentam desafios significativos, como o racismo institucional e o sexismo. Portanto, as universidades precisam continuar implementando políticas e ações afirmativas para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, garantindo que essas mulheres possam se formar e prosperar sem enfrentar obstáculos desnecessários.

Defende-se que o papel da universidade, deve ir além da educação acadêmica; trata-se também de um compromisso com a criação de um ambiente igualitário, onde as mulheres negras possam se expressar, promover suas culturas, aprender e transformar a sociedade. Em última análise, as universidades não são apenas um ponto de chegada, mas um pilar de lançamento para as mulheres negras que buscam, por meio da educação, mudar suas próprias vidas e impactar positivamente o mundo ao seu redor.

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NA UEM

A subseção tem como objetivo investigar as iniciativas, programas e ações implementados pela instituição com o propósito de ampliar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de mulheres negras, considerando os desafios e avanços nesse contexto. Para fundamentar essa análise, será apresentada uma breve descrição da história de fundação da UEM, onde se destaca seu papel como instituição pública da Educação Superior e sua trajetória em direção à inclusão social.

A história da UEM começa com o atendimento das necessidades de ensino superior em Maringá, que, até 1969, era realizado por três instituições estaduais: a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas (criada em 1959), a Faculdade Estadual de Direito (1967) e a Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1967). Juntas, essas faculdades ofereciam sete cursos: Ciências Econômicas, Direito, História, Geografia, Ciências do 1º Grau, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas.

Em 1969, a Lei nº 6.03/1969 (Brasil, 1969) autorizou a criação da UEM, que incorporou essas faculdades. Em 1970, foi criada a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), e, em 1976, a UEM foi reconhecida pelo Governo Federal. Em 1991, a Universidade se tornou uma autarquia[74] e, em 1999, começou a gozar de autonomia, conforme o Termo de Autonomia assinado (Universidade Estadual de Maringá, 2024).

Nos anos iniciais da UEM, entre 1970 e 1976, a instituição estabeleceu progressivamente seu campus definitivo e inaugurou 15 cursos de graduação, incluindo Matemática, Química, Administração (1971), Engenharia Química e Civil (1972). Esses cursos foram inicialmente coordenados pelo Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (ICET). Com o reconhecimento federal em 1976, a UEM substituiu seu modelo inicial de três faculdades e um instituto pelo sistema de departamentos organizados em centros, promovendo a gestão colegiada.

Na década de 1990, a instituição ampliou sua verticalização acadêmica com a criação de cursos de mestrado e doutorado em áreas como Engenharia, Economia e Agronomia, além da formação de 98 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[75].

A UEM é uma instituição pública vinculada ao Estado do Paraná e subordinada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). a instituição tem se destacado em diferentes *rankings* internacionais que avaliam a qualidade das universidades com base em critérios acadêmico-científicos, consolidando sua posição de excelência no ensino superior (Universidade Estadual de Maringá, 2024). Sua sede está localizada na cidade de Maringá, onde se concentra a estrutura administrativa e a maior parte de seus cursos de graduação e pós-graduação, a instituição está presente em outras regiões do Paraná por meio de seis *campi* regionais: Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama. A UEM apresenta uma estrutura administrativa organizada em órgãos de deliberação

[74] "É o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. Artigo 5º do Decreto-Lei nº 200/67" (Brasil, 2024).

[75] "O CNPq pauta suas ações na grandeza territorial e na diversidade regional do Brasil. Dessa forma, planeja e executa políticas públicas com foco nos desafios enfrentados pela humanidade, pensando soluções em escala nacional, mas considerando, também, nossas necessidades regionais. As parcerias internacionais são indispensáveis para o enfrentamento dos desafios comuns à população do mundo globalizado" (Brasil, 2024).

superior[76], reitoria[77] e centros de ensino[78], cada qual desempenhando funções específicas para assegurar o funcionamento eficiente da instituição.

Como forma de assegurar a transparência e o acompanhamento do desempenho institucional, a UEM publica anualmente seus indicadores estatísticos, por meio da pró-reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional (PLD), cujos dados estão disponíveis no portal oficial da universidade[79].

A estrutura organizacional[80] da UEM é regida por documentos normativos. Entre esses documentos, destacam-se o Estatuto da UEM, o Regulamento Geral da UEM e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O Estatuto da UEM, aprovado pela Resolução nº 02/79-COU, é o principal documento normativo da universidade. Ele estabelece as diretrizes gerais para o funcionamento da instituição, definindo sua estrutura organizacional, as competências dos órgãos e os direitos e deveres da comunidade acadêmica. Complementar ao Estatuto, o Regulamento Geral da UEM, estabelecido pela Resolução nº 040/98-COU, detalha as normas específicas para as atividades acadêmicas e administrativas, abordando questões como matrículas, regime didático, carreira docente e técnico-administrativa.

O PDI, aprovado pela Resolução nº 006/2021-COU é um documento que define as metas e ações para o desenvolvimento da universidade em um período de cinco

---

[76] Os órgãos de deliberação superior da Universidade incluem o Conselho Universitário (COU), instância máxima de supervisão e formulação de políticas institucionais, presidido pelo reitor e composto por representantes acadêmicos, técnico-administrativos, estudantes e membros da comunidade. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), também presidido pelo reitor, delibera sobre atividades acadêmicas, reforçando o compromisso com a qualidade e integração das ações de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito administrativo, o Conselho de Administração (CAD) orienta as políticas de gestão, enquanto o Conselho de Integração Universidade-Comunidade promove articulação entre universidade, governo e sociedade civil, fortalecendo vínculos regionais (Universidade Estadual de Maringá, 2024).

[77] A reitoria da UEM compreende a administração central, incluindo pró-reitorias, assessorias e outros órgãos suplementares responsáveis por coordenar as atividades estratégicas e operacionais da universidade (Universidade Estadual de Maringá, 2024).

[78] A UEM é composta pelos seguintes centros de ensino: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CSA) e Centro de Tecnologia (CTC). Os centros de ensino atuam como unidades integradoras que organizam departamentos de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a interação entre diferentes áreas do conhecimento (Universidade Estadual de Maringá, 2024).

[79] *Link* disponibilizado pela instituição: https://www.uem.br/pld/indicadores. Acesso em: 28 jan. 2025.

[80] Para obter mais informações sobre a estrutura organizacional da UEM, seus documentos normativos (como o Estatuto, o Regulamento Geral e o PDI) e as atribuições da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PLD), é possível acessar o site oficial da universidade: https://www.uem.br. Além disso, o organograma e os documentos institucionais estão disponíveis em: https://www.uem.br/institucional. Acesso em: 28 jan. 2025.

anos, abrangendo áreas como ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura e internacionalização.

A estrutura organizacional da UEM está detalhada conforme o quadro 9, que apresenta a divisão em centros de ensino, pró-reitorias e órgãos complementares.

Quadro 9. Estrutura Organizacional

REITORIA	PRÓ-REITORIA	CENTRO DE ENSINO	UNIDADES DE APOIO	OUTROS ÓRGÃOS
Reitoria	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PLD)	Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Biblioteca Central	Diretorias de Campus
Conselho Universitário	Pró-Reitoria de Graduação	Centro de Ciências Biológicas (CCB)	Hospital universitário	Comissões Permanentes (Graduação, Pesquisa, Extensão)
	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG)	Centro de Ciências Exatas (CCE)	Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)	
	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC)	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH)		
	Pró-Reitoria de Administração (PAD)	Centro de Ciências da Saúde (CCS)		
	Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH)	Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CSA)		
		Centro de Tecnologia (CTC)		

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (2025)

Observa-se que o quadro organizacional da UEM é composto por diferentes níveis hierárquicos, cada um com suas respectivas unidades e órgãos, que atuam de maneira coordenada para garantir o funcionamento da instituição.

A Reitoria é responsável pela administração geral da UEM, tomando decisões estratégicas para o cumprimento das políticas institucionais. Subordinado à Reitoria, o Conselho Universitário (COU) atua como um órgão deliberativo, participa da definição de diretrizes e normas que regem a universidade.

A Pró-Reitoria de PLD é responsável pelo planejamento estratégico e pelo desenvolvimento de projetos institucionais. A Pró-Reitoria de Graduação é responsável por assuntos relacionados aos cursos de graduação, enquanto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) gerencia as atividades de pesquisa e os programas de pós-graduação. A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC) promove ações de extensão universitária e atividades culturais, e a Pró-Reitoria de Administração (PAD) gerencia os recursos financeiros e materiais da instituição. Por fim, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários (PRH) é responsável pela gestão de pessoal e pelas questões relacionadas à comunidade universitária.

No nível seguinte, estão os Centros de Ensino, que são as unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos de graduação e pós-graduação (Universidade Estadual de Maringá, 2025). Cada centro abriga departamentos e cursos específicos, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A estrutura hierárquica, conforme estabelecida pela instituição, permite que cada órgão e unidade desempenhe seu papel específico dentro do contexto institucional.

Figura 23. Fotografia da Reitoria e placa da UEM

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (2025)

4.3.1 As Ações Afirmativas na UEM e Suas Políticas Educacionais para Mulheres Negras Discentes

A trajetória de excelência acadêmica da UEM medida em *ranking*s contrasta com um histórico de desafios na promoção da inclusão de pessoas negras no ensino superior, evidenciando um desalinhamento com o avanço de políticas afirmativas implementadas por outras instituições públicas brasileiras. Como apresentou Alves (2024, p. 70), a primeira tentativa para implementação de cotas para negros na UEM ocorreu:

> [...] no ano de 2008, apresentando-se uma proposta ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, porém aprovou-se unicamente cotas sociais e somente no ano de 2019, retomou-se a discussão, implementando-se por meio da Resolução CEP n. 028/2019 (Brasil, 2019) 20% da reserva de vagas para 70 estudantes negros, deste percentual 15% proveniente da escola pública e 5% para estudantes negros de outro contexto escolar.

No discurso institucional, Martins (2022) destaca que a UEM se intitula como uma universidade democrática, acessível a todos os públicos e voltada à pluralidade na produção do conhecimento, mas que na prática cotidiana revela desafios substanciais para materializar essa narrativa. Em 2018, foi implementada a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes, por meio da Resolução nº 019/2018 do Conselho Universitário, em anexo, com intervenções planejadas em áreas como moradia estudantil, transporte, acessibilidade, alimentação, cultura,

saúde e inclusão. Contudo, aspectos cruciais dessa política ainda permanecem desatualizados ou inexistentes. A autora (2022, p. 83) ainda esclarece que:

> Tão logo esse discurso da universidade maringaense começa a desfazer-se mediante as inacessibilidades e dificuldades enfrentadas pela população desfavorecida economicamente para o ingresso e permanência na instituição, torna se evidente que a realidade retratada pela narrativa oficial sobre a UEM não inclui a realidade de vida dos componentes da classe trabalhadora, pobre, periférica e negra.

A primeira política afirmativa para a população negra adotada pela UEM, em 2007, foi resultado de reivindicações históricas do movimento negro de Maringá, que mobilizou esforços significativos para a criação de cotas destinadas a pessoas negras na instituição. Martins (2022, p. 85) afirma que “[...]durante o início dos anos 2000, a UEM também foi influenciada pelas articulações em nível nacional referentes ao debate sobre adoção de ações afirmativas nas universidades, sobretudo aquelas que dizem respeito à população negra”. Como se vê a UEM tem uma década de atraso para aprovar as cotas para negros, se comparada a UEL.

Em 2004, o evento "VI Encontro O Negro na Universidade: O Direito à Inclusão", organizado pela Associação União e Consciência Negra de Maringá e da Assessoria de Promoção da Igualdade Racial, realizado em colaboração com a Prefeitura de Maringá e a Fundação Cultural Palmares, resultou na elaboração de um relatório, com 75 páginas, que foi formalmente encaminhado à reitoria da UEM. O evento, que se estendeu por quatro dias, promoveu discussões aprofundadas sobre a inclusão da população negra no ensino superior, explorando aspectos constitucionais, históricos e sociais das ações afirmativas. Entre os temas debatidos estavam o direito à igualdade, o sistema de cotas e experiências exitosas em outras universidades (Martins, 2022).

O relatório apresentou uma solicitação oficial para a adoção de cotas destinadas às pessoas negras. De acordo com Martins (2022), articulações como essa, que envolvem movimentos sociais, governos locais e instituições públicas, são essenciais para a consolidação de políticas afirmativas no ensino superior. Como a autora (2022, p. 99) afirma:

> Cumpre destacar que a implementação do sistema de cotas sociais na UEM está totalmente vinculada às mobilizações e reivindicações dos movimentos negros locais pela inserção das cotas raciais na instituição. Se em meados dos anos 2000, a luta dos sujeitos e coletivos negros maringaenses resultou na criação da política afirmativa de critério socioeconômico, nos dias de hoje,

> essa mesma luta oportunizou a avaliação e a desburocratização das cotas sociais na UEM. Em outras palavras, as discussões acadêmicas e os debates institucionais realizados pelas pessoas envolvidas na campanha, em prol das cotas para negros(as), foram fatores determinantes para que a instituição reavaliasse seu posicionamento em relação à inclusão e à diversificação de seu corpo discente, abrindo precedentes para uma nova abordagem institucional sobre as políticas de ingresso.

A partir desse relatório, as ações afirmativas na UEM começaram a ser discutidas de forma mais ampla, marcando o início de um processo que culminaria na implementação de políticas destinadas à promoção da igualdade no acesso ao ensino superior.

Dessa forma a partir do Vestibular de Inverno de 2020, a UEM implementou um sistema de cotas para negros em seus processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação. A aprovação da implantação e regulamentação do Sistema de Cotas para negros ocorreu em uma votação realizada na reunião plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), no dia 20 de novembro de 2019, Dia Nacional da Consciência Negra. Conforme confirma Felipe e Alves (2022, p. 12):

> O debate para implementação das cotas para negros na UEM, que ocorreu em 2019, foi impulsionado pelo coletivo de estudantes negras e negros Yalodê-Badá, que redigiu e apresentou a solicitação para a Câmara dos coordenadores de curso. Uma vez iniciado o processo, o NEIAB se somou ao grupo e organizou uma ampla campanha a favor das cotas raciais na UEM, que envolveu professores de todos os centros da UEM, técnicos, estudantes, artistas e a comunidade não acadêmica. O processo teve um trâmite lento devido à resistência de setores conservadores da Universidade, mas a luta teve êxito em 20 de novembro de 2019, quando simbólica e efetivamente as cotas para negros e negras foram aprovadas pelo Conselho Extensão e Pós-Graduação (CEP).

O processo foi aprovado com 98 votos favoráveis, enquanto 4 conselheiros se manifestaram contrários, 7 se abstiveram e 35 estavam ausentes. A votação ocorreu no Auditório 13 do Departamento de Economia, Bloco C-34, e o resultado foi anunciado pelo então reitor, Júlio César Damasceno. O anúncio gerou grande comoção entre os presentes, que conforme Teixeira (2019) aplaudiram a decisão de pé.

Nesse processo, destaca-se a atuação de coletivos representativos, com ênfase no Coletivo Yalodê-Badá[81], um grupo auto-organizado de jovens negros que atua na cena cultural independente de Maringá e região. O coletivo promove debates

[81] Redes Sociais do Coletivo Yalodê-Badá: Para acompanhar as atividades e iniciativas do Coletivo Yalodê-Badá, siga o perfil no Instagram: @yalodebadacoletivo.

sobre identidade, pertencimento, aquilombamento e o enfrentamento da exclusão social da comunidade negra. Durante o processo de reinvidicação pelas cotas para negros, como afirma Martins (2022), sua ação mais significativa foi a produção de um documento em defesa da implementação de cotas para negro na UEM. Além de reivindicar a política afirmativa, o documento apresentou uma proposta de sistema de reserva de vagas para pessoas negras no processo seletivo da instituição.

O NEIAB[82] Conforme autora, também estava presente durante todo o processo, que, mesmo antes de sua formalização como núcleo institucional, já participava ativamente dos movimentos em favor da política afirmativa. Martins (2022) ainda relata que após a aprovação da política de acesso para estudantes do ensino público, o NEIAB continuou a liderar campanhas em prol da inclusão de pessoas negras na universidade, com ações como palestras, cursos de capacitação e formações de professores e alunos da rede pública.

Conforme Resolução nº 028/2019-CEP os termos aprovados pelos relatores[83] do processo, os editais dos vestibulares de inverno e verão da UEM passaram a prever a seguinte distribuição de vagas:

> 20% das vagas do vestibular para os candidatos que optarem por essa forma de ingresso que se autodeclararem negros (pretos ou pardos), sendo que ¾ desses candidatos devem atender aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP, e ¼ independente desses critérios, aos candidatos que atendam integralmente os seguintes requisitos: I - pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista nesta resolução normativa; II - não seja portador de diploma de curso superior; III - tais critérios levam em conta a classificação de cor ou raça empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para fins de autodeclaração; (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 2019, p. 2).

A definição de "negros" segue o critério do IBGE, que inclui as populações preta e parda. Ficou estabelecido, ainda, que não haverá cotas para negros no Processo de Avaliação Seriada (PAS) da UEM e que candidatos cotistas não podem possuir diploma de curso superior. Casos de falsidade na autodeclaração de cor serão punidos com eliminação do certame e, se matriculados, os candidatos serão desligados da instituição[84].

---

[82]Para mais informações, acesse o site do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) da UEM: https://dcs.uem.br/neiab/, ou siga o perfil no Instagram: @neiabuem.

[83] O grupo foi formado por oito integrantes, sendo: os docentes Hilton Costa (CCH), José Celso (CTC), Fabricio Leite (CCA), Marcos Luciano Bruschi, (CCS), Ronaldo Celso Viscovini (CCE), Márcio Noveli (CSA), Satiko Nanya (CCB) e a representante discente Iasmim Calixto (Martins, 2022).

[84] A Resolução n.º 013/2023-CEP da UEM, em anexo, é uma das normas que regulamenta as bancas de heteroidentificação. Que é o comitê responsável pela identificação da autodeclaração do candidato.

Durante a sessão, Teixeira (2019) relatou que vários conselheiros e convidados fizeram uso da palavra. Entre eles, destacaram-se Profª. Drª. Marivânia Araújo docente do Departamento de Ciências Sociais da UEM, representante Neiab-UEM, e Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, docente do Departamento de História, que relembraram a importância simbólica do mártir Zumbi dos Palmares. A votação seguiu conforme o relatório apresentado pelo docente Márcio Noveli, coordenador na época do curso de Administração e na época também foi presidente da comissão de relatoria, consolidando a decisão como um marco no compromisso da UEM com a inclusão e a igualdade racial.

Figura 24. Plenária 20 de novembro de 2019

Fonte: Teixeira (2019).

Para demonstrar o desenvolvimento dessas medidas, o histórico das resoluções e iniciativas no quadro 8 destaca-se os marcos legais e principais regulamentos que moldaram a trajetória das ações afirmativas na UEM.

Quadro 10. Resoluções Sobre Ações Afirmativas na UEM

ANO	RESOLUÇÃO/PORTARIA	DESCRIÇÃO
2007	Resolução nº 029/2007-CEP	Proposta de reserva de 25% das vagas para candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e 5% para pessoas com deficiência, ambos critérios baseados em comprovação socioeconômica.
2008	Resolução nº 012/2008	Implementação de 20% das vagas para estudantes de escolas públicas com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo, sem diploma de curso superior.

2010	Resolução nº 012/2010	Expansão dos critérios, incluindo comprovação de despesas básicas e limites patrimoniais. Complementada pela Portaria nº 1951/2010, que detalhou os procedimentos operacionais.
2018	Comissão de Reavaliação	Formação de comissão para reavaliar o sistema de cotas sociais, objetivando reduzir burocracias e flexibilizar os critérios de ingresso.
2020	Resolução nº 008/2020-CEP	Alteração dos critérios de elegibilidade: candidatos deveriam atender a pelo menos um dos critérios (ensino em escola pública ou registro no CadÚnico com renda familiar de até meio salário-mínimo per capita). Mantiveram-se 20% das vagas para cotas sociais.
2023	Resolução nº 013/2023-CEP	regulamentação das Políticas Afirmativas com destinação de 20% das vagas para cotas sociais, 20% para negros (pretos e pardos, com 3/4 delas seguindo critérios específicos), e 5% para PcD. Introduziu autodeclaração racial, validação por heteroidentificação e critérios para PcD.

Fonte: Martins (2022), elaborado pela autora.

Ao observar as resoluções institucionais relacionadas às ações afirmativas, nota-se a ausência de políticas específicas voltadas para as mulheres negras, um aspecto que demanda atenção. Percebe-se que a efetividade das cotas para negros requer um olhar crítico para compreender a quem essa política se destina e os impactos que ela gera na vida dos cotistas. Além disso, é relevante destacar que as cotas para negros na UEM, foram implementadas durante a pandemia de COVID-19[85], um contexto que trouxe desafios adicionais para os estudantes cotistas da época.

Durante a pandemia, as universidades enfrentaram a necessidade de se adaptar rapidamente ao ensino remoto, o que gerou incertezas e dificuldades para os estudantes, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. A desigualdade no acesso à tecnologia e à *internet*, fatores cruciais para a continuidade dos estudos em isolamento social, foi um dos principais desafios enfrentados pelos

[85] A COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, é uma doença respiratória que surgiu no final de 2019, na China, e se espalhou globalmente, levando à pandemia declarada pela OMS em 2020. Seus sintomas variam de leves a graves, podendo causar complicações respiratórias severas e levar à morte, especialmente em grupos vulneráveis. Medidas de contenção, como distanciamento social e uso de máscaras, foram adotadas, e a vacinação em massa tornou-se a principal estratégia para combater a propagação do vírus e suas variantes.

alunos, exacerbando as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, mesmo com a implementação das cotas.

Além disso, o isolamento social e as restrições impostas pela pandemia afetaram a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, criando um ambiente de adversidade de polarização quanto a adoção do ensino remoto, o que impactou no desempenho acadêmico e na integração social na universidade. Nesse contexto, as cotas para negros, embora representassem um avanço significativo, não foram suficientes, por si só, para mitigar todos os efeitos negativos trazidos pela crise sanitária da época. Conforme indicado por Gois e Ferreira (2020, p. 3):

> No Brasil, em que pese a ausência das informações desagregadas por raça ou etnia ou que quando coletada apresenta um preenchimento precário, sabe-se que negras e negros irão sofrer mais severamente os impactos da pandemia e seus vários desfechos negativos, considerando o histórico de ausências de direitos. Aliado a isto, dados nacionais têm apontado a maior prevalência de doenças crônicas e negligenciadas entre a população negra, resultado da maior vulnerabilidade social e econômica na qual ela está exposta e ao menor acesso aos serviços de saúde.

Portanto, a implementação das cotas para negros na UEM durante a pandemia exigiu uma adaptação das políticas de apoio estudantil, com a ampliação das iniciativas de assistência àqueles que enfrentaram dificuldades exacerbadas pelo contexto de crise. A avaliação dos impactos dessa política deve considerar os resultados relacionados ao aumento da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico, e os desafios impostos pela pandemia, que exigiram um empenho coletivo para garantir que a inclusão fosse efetiva, mesmo em tempos de grandes adversidades. Porém, pode-se observar que houve impacto durante o período pandêmico na vida desses estudantes conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5. Número de cancelamentos de matrícula UEM

Fonte: Departamento de assuntos acadêmicos (DAA-UEM, 2024).

No período de 2006 a 2019, observa-se uma variação moderada no número de cancelamentos de matrículas, atribuída a fatores estruturais e socioeconômicos que historicamente afetam a população negra, como desigualdades educacionais e vulnerabilidades financeiras. Esse padrão relativamente estável reflete as condições sistêmicas que limitam a permanência acadêmica dessa parcela da população.

Entre 2020 e 2022, período marcado pela pandemia de COVID-19, verifica-se um aumento expressivo nos cancelamentos de matrículas. Em 2020, início da pandemia, as dificuldades econômicas, a falta de acesso a recursos tecnológicos e as limitações impostas pelo ensino remoto foram como fatores centrais que impactaram negativamente os estudantes negros. O ano de 2021 registra um pico nos cancelamentos, destacando o efeito cumulativo das adversidades econômicas e sociais, além do agravamento das desigualdades já existentes. Em 2022, nota-se uma redução no número de cancelamentos, possivelmente associada à retomada gradual das atividades presenciais.

Nos anos de 2023 e 2024, o número de cancelamentos apresenta uma tendência de estabilização, ainda que em níveis superiores a alguns períodos anteriores à pandemia. Esse comportamento sugere que os efeitos prolongados da crise continuam a impactar a permanência dos estudantes negros no ensino superior.

Outro índice a ser observado para uma melhor compreensão dos impactos no ingresso e permanência das mulheres negras na UEM, é o índice de matrículas dessas mulheres nos cursos de graduação da instituição, comparando os períodos antes e após a implementação das cotas para negros, inclusive no período

pandêmico. Essa análise visa evidenciar as mudanças nos padrões de acesso e permanência dessas estudantes, permitindo uma avaliação mais precisa dos efeitos das políticas de ações afirmativas na inclusão de mulheres negras no contexto universitário na UEM.

Os dados analisados foram obtidos a partir de informações fornecidas pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá (DAA/UEM), disponíveis em anexo[86]. Em 2004, foram registrados 98 estudantes negros e pardos entre os ingressantes. Esse número salta para 1.152 em 2024, indicando um crescimento expressivo no acesso desses grupos à universidade. Tal expansão pode ser atribuída a diversos fatores, entre os quais se destacam a implementação de políticas de ações afirmativas, a ampliação da oferta de vagas e o aumento da demanda por educação superior por parte das populações historicamente sub-representadas. Em relação à distribuição por sexo, verifica-se a predominância feminina ao longo de todo o período analisado, especialmente entre os indivíduos autodeclarados pardos. Em 2024, por exemplo, foram registradas 526 ingressantes pardas do sexo feminino, em contraste com 360 do sexo masculino da mesma raça. Essa tendência se mantém de forma consistente em quase todos os anos da série, sugerindo uma inserção educacional mais expressiva por parte das mulheres.

Quanto à distribuição por raça, observa-se que os estudantes pardos constituem a maioria em todos os anos do período analisado. Em 2024, foram registrados 886 ingressantes pardos, sendo 526 do sexo feminino e 360 do sexo masculino, enquanto os negros somaram 266, dos quais 146 eram mulheres, 119 homens e um classificado na categoria "outro". Essa predominância dos pardos pode refletir a composição demográfica da população da região atendida pela instituição e as dinâmicas relacionadas à autodeclaração racial. Apesar de numericamente inferiores, os ingressantes negros apresentaram crescimento absoluto ao longo do período, com destaque para a presença feminina.

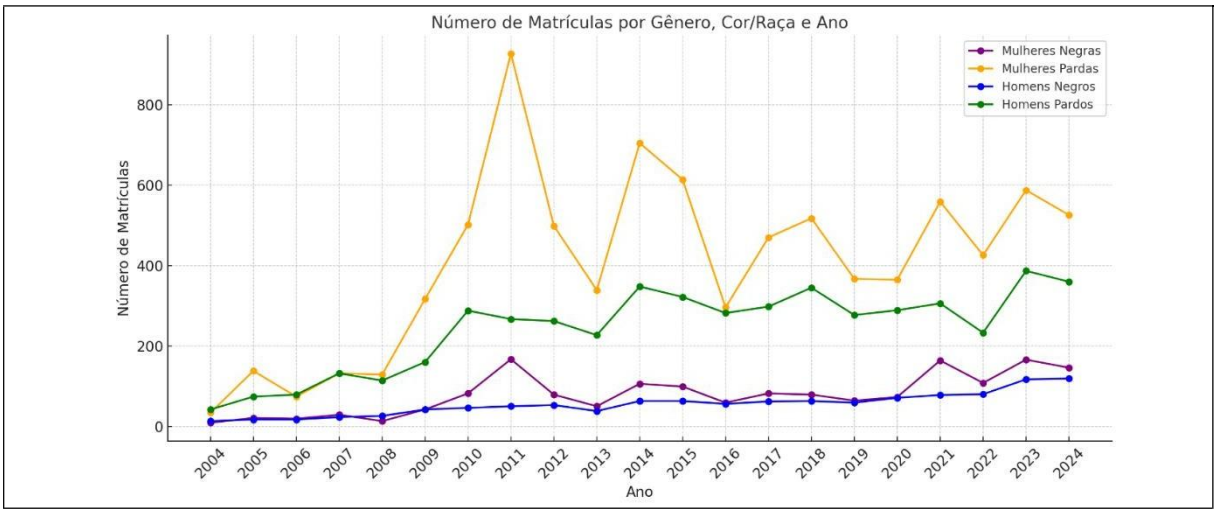
A análise temporal evidencia flutuações significativas nos primeiros dez anos da série, com registros de crescimento, como em 2011 com 1.412 ingressantes, e de retração, como em 2009 com 536. A partir de 2015, os dados indicam uma estabilização relativa em patamares elevados, mantendo-se até 2024. Destaca-se que o período pós-2020 revela uma tendência de recuperação no número de ingressantes,

[86] Anexo disponível em *QR CODE.*

possivelmente após os impactos iniciais da pandemia da COVID-19, culminando em 2024 com um dos maiores totais de toda a série.

Para complementar a análise, será apresentado um gráfico ilustrativo que permitirá a visualização clara das tendências e variações ao longo do período estudado, facilitando a interpretação dos padrões demográficos observados.

Gráfico 6. Número de matrículas de Mulheres negras na UEM (2004-2024)



Fonte: Departamento de assuntos acadêmicos (DAA-UEM, 2024).

Dessa forma a análise do gráfico, permite observar o impacto das cotas para negros, implementadas na UEM em 2022, e suas consequências para a inclusão de grupos historicamente marginalizados no ambiente universitário, principalmente as mulheres negras.

Os dados demonstram um aumento significativo nas matrículas de mulheres negras[87] e pardas após a implementação de cotas na UEM. Esse crescimento é mais evidente entre as mulheres pardas, que apresentam números superiores ao longo do período analisado. Antes das cotas, as matrículas de estudantes negros e pardos eram notavelmente baixas, indicando a possível efetividade das políticas de ações afirmativas como a cota para negros.

O impacto da pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, é perceptível na leve redução das matrículas, de mulheres e homens negros e pardos. Essa diminuição pode ser associada às dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante esse

[87] De acordo com o IBGE, o termo "negro" abrange a soma das populações classificadas como pretas e pardas. No entanto, observa-se que o Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA-UEM) utiliza o termo "negro" para se referir exclusivamente às pessoas pretas, considerando as pessoas pardas como uma categoria separada.

período como já discutido anteriormente. No entanto, os dados mostram uma recuperação gradual a partir de 2022, coincidindo com a implementação das cotas na UEM e indicando a resistência das políticas de inclusão educacional.

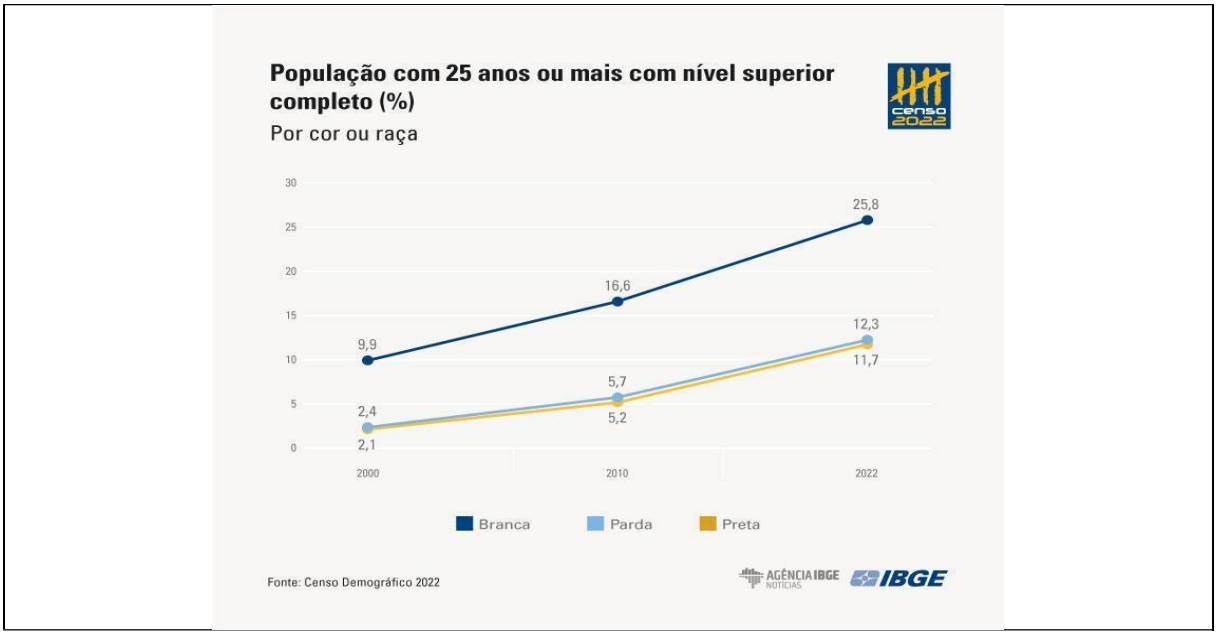
A análise também destaca disparidades entre os grupos. Apesar do aumento geral, as mulheres negras apresentam números de matrículas inferiores aos das mulheres pardas, refletindo desigualdades estruturais que ainda precisam ser enfrentadas. Em contrapartida, as mulheres, de maneira geral, possuem maior representatividade na educação superior em comparação aos homens. Sugerindo que apesar das adversidades produzida pelo racismo e sexismo, as mulheres negras ainda buscam efetivar seus direitos a educação superior.

Os dados reforçam a relevância das cotas para negros como instrumento para ampliar o acesso de grupos sub-representados a educação superior, demonstrando avanços significativos, especialmente no período pós-2022 na UEM. Apesar disso, a persistência de desigualdades evidencia a necessidade de políticas públicas mais amplas e eficazes para garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses grupos no ambiente universitário.

No contexto nacional, conforme dados do censo 2022 do IBGE (2025), demonstram que, entre os anos 2000 e 2022, a proporção de pessoas negras com nível superior cresceu cinco vezes. Esse avanço reflete o impacto positivo das políticas de ações afirmativas no ambiente acadêmico.

Conforme o Gráfico 7, apresentada pelo IBGE (2025), pode-se observar essas disparidades de estudantes negros e brancos na Educação Superior.

Gráfico 7. População com 25 anos ou mais com nível superior completo por cor ou raça



Fonte: IBGE (2025)

No entanto, apesar desse progresso significativo, em 2000, apenas 2,1% da população preta e 2,4% da população parda com 25 anos ou mais possuía ensino superior, enquanto entre brancos essa proporção era de 9,9%. Em 2022, embora os índices tenham aumentado para 11,7% entre pretos e 12,3% entre pardos, a população branca ainda apresentava uma taxa significativamente superior, de 25,8%. Isso evidencia que, embora as ações afirmativas tenham reduzido a disparidade histórica, os desafios estruturais para a igualdade educacional persistem.

Com base nos dados disponibilizados pela DAA-UEM, foi realizada uma análise dos números absolutos de mulheres negras ingressantes nos cursos da instituição pesquisada. A análise considera o recorte de raça e gênero no período de 2004 a 2024, evidenciando o acesso de mulheres negras ao ensino superior.

No ano de 2004, foram registradas conforme a DAA-UEM, 43 ingressantes negras, o que demonstra a baixa representatividade no início da série histórica. A partir de 2005, observou-se um crescimento progressivo, com aumentos expressivos em determinados anos, como em 2011, com 1.114 ingressantes, e em 2015, com 1.398, os maiores valores absolutos do período analisado.

Entre os anos de 2016 e 2024, os números apresentaram oscilações, mas mantiveram-se em patamares superiores aos do início da série. Destacam-se os anos de 2018, com 838 ingressantes, 2022, com 805, e 2023, com 919, indicando que,

apesar das variações, houve uma ampliação no acesso ao ensino superior por parte das mulheres negras ao longo desse período.

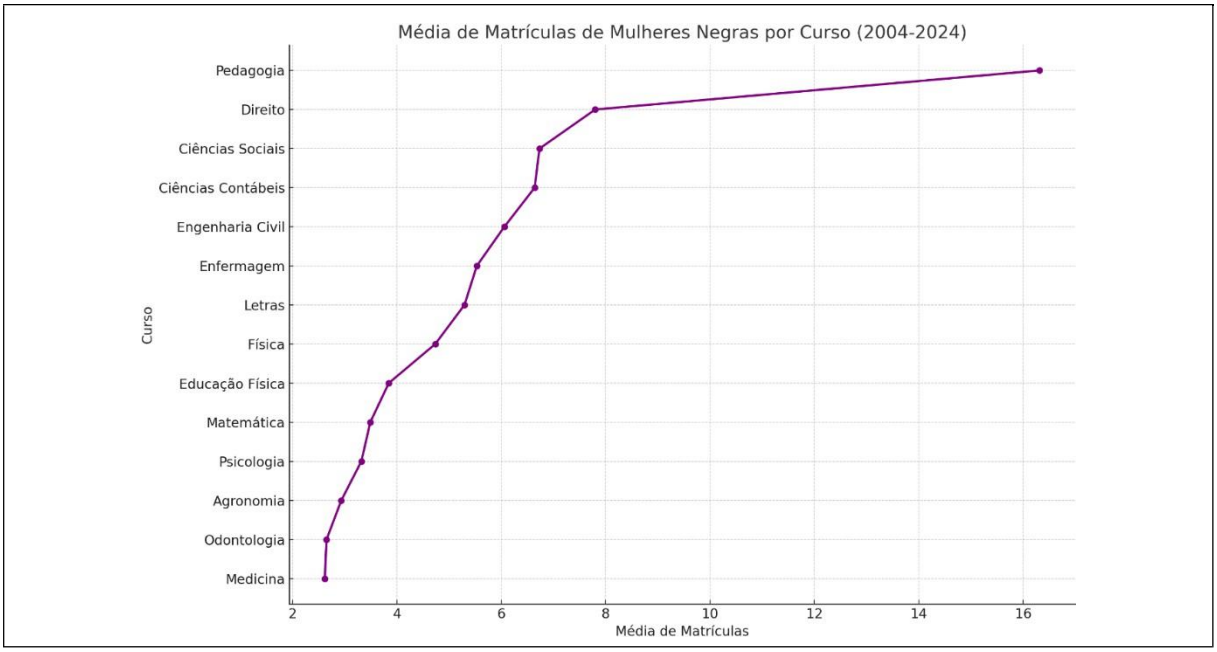
Para além, podemos destacar, dando continuidade à análise sobre a inserção de mulheres negras na graduação na UEM, observa-se que, ao conseguirem ingressar na educação superior, essas mulheres tendem a optar majoritariamente por cursos em áreas específicas. Conforme os dados analisados no gráfico 7, há uma concentração em cursos como Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Educação Física e Matemática, enquanto cursos como Medicina, Direito, Engenharia Civil e Psicologia apresentam uma menor representatividade desse grupo.

A escolha dos cursos pode ser atribuída a diversos fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. Um dos aspectos relevantes é o impacto das desigualdades sociais e raciais, que influenciam a percepção de viabilidade e o acesso a cursos de maior concorrência. Mulheres negras, frequentemente oriundas de contextos socioeconômicos vulneráveis, encontram maiores dificuldades no acesso a uma educação básica de qualidade, o que prejudica a preparação para vestibulares de cursos mais concorridos, como os de Medicina, psicologia e Direito.

Além disso, a escolha por cursos tradicionalmente associados à docência, como Pedagogia, Letras e Matemática, pode estar relacionada ao custo reduzido dessas formações em comparação a cursos que demandam maiores investimentos em materiais e infraestrutura, como Odontologia e Engenharia Civil. Esses cursos também são percebidos como mais acessíveis em termos de carga horária e disponibilidade de vagas, o que facilita a conciliação entre estudos, trabalho e outras responsabilidades normalmente associados as mulheres negras.

Outro fator relevante é a questão da representatividade. Cursos historicamente ocupados por homens e mulheres brancas, ainda carecem de referências de mulheres negras em posições de destaque. A ausência dessas mulheres negras pode impactar negativamente as aspirações acadêmicas e profissionais, fazendo com que muitas estudantes negras optem por áreas onde já exista maior presença de indivíduos de contextos semelhantes ao seu.

Gráfico 8. Média Matrículas de mulheres negras por curso



Fonte: Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA-UEM)

Nesse sentido, é importante considerar os impactos do racismo estrutural na formação das identidades e expectativas dessas mulheres. A internalização de estigmas sociais pode limitar suas escolhas acadêmicas, levando-as a acreditar que determinados espaços não lhes são destinados. Assim, é possível constatar, por meio do Gráfico 8, a disparidade nas matrículas entre os diferentes cursos de graduação selecionados da UEM.

A UEM, em comparação com outras IES do Paraná, demorou mais tempo para aprovar a política de cotas para negros, o que gerou críticas e debates internos e externos. Essa demora acarretou um atraso significativo na implementação de medidas de acesso, permanência e reparação histórica. Essa situação também contribuiu para ampliar o debate sobre a necessidade de políticas afirmativas mais ágeis e eficazes, além de pressionar a universidade a rever seus processos decisórios e alinhar-se às demandas sociais por justiça e inclusão.

Encerra-se essa subseção tendo em vista a análise das políticas educacionais da UEM direcionadas à inclusão de mulheres negras que evidencia avanços significativos, mas também, ressalta lacunas que demandam atenção contínua. A implementação de ações afirmativas, como o sistema de cotas para negros, representa um marco na promoção da justiça social e no combate às desigualdades históricas e estruturais, especialmente no contexto brasileiro, marcado por um legado

de exclusão e marginalização racial. No entanto, percebe-se que a efetividade dessas políticas exige mais do que diretrizes institucionais; requer também o fortalecimento de medidas complementares voltadas à permanência e à conclusão do ensino superior, além de uma transformação cultural que promova a igualdade de fato.

No caso da UEM, observa-se uma carência de ações afirmativas específicas voltadas para mulheres negras, no que diz respeito ao ingresso e à permanência no ensino superior. Informações levantadas pela própria instituição, por meio de relatórios e gráficos, evidenciam que esse grupo enfrenta barreiras adicionais associadas à interseccionalidade de raça e gênero, o que compromete seu acesso igualitário e sua estabilidade acadêmica. Esses dados reforçam a necessidade de políticas mais direcionadas, que considerem as particularidades vivenciadas pelas mulheres negras no ambiente universitário.

Enquanto as cotas para negros ampliam o acesso de estudantes negras e negros à universidade, é crucial compreender os impactos diretos dessa política na vida das beneficiárias, avaliando de forma contínua sua eficácia e identificando desafios que carecem de superação. Contextos adversos, como a pandemia de COVID-19, impuseram desafios adicionais à implementação dessas políticas, dificultando o ingresso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ademais, a análise crítica das ações afirmativas demonstra que sua eficácia não se restringe à inclusão. Trata-se de valorizar a diversidade cultural, combater o racismo e construir um ambiente educacional verdadeiramente democrático. Como aponta Gomes (2010), o engajamento político e pedagógico contínuo é imprescindível para consolidar uma educação que rompa com o racismo estrutural e amplie a efetividade dos direitos para grupos historicamente marginalizados, como as mulheres negras.

Portanto, conclui-se que as políticas de ações afirmativas, embora fundamentais, necessitam de constante aprimoramento e avaliação para garantir seu impacto transformador. A experiência da UEM mesmo tendo recém efetivado as cotas para negros, destaca a relevância de se desenvolver estratégias específicas para o ingresso e a permanência de mulheres negras na educação superior, assegurando que ações afirmativas sejam complementadas por políticas integradas e eficazes.

4.3.2 Política de Apoio e Permanência dos Estudantes (PAE-UEM)

A implementação da Política de Apoio e Permanência dos Estudantes (PAE) na UEM), regulamentada pela Resolução nº 019/2018, que consta em Anexo, conforme destacam Francisco e Vianna (2023), é uma política de enfrentamento as desigualdades sociais e contribui para a permanência de estudantes de vulnerabilidade econômica. No entanto, ao analisar as necessidades específicas das mulheres negras na UEM, é possível identificar que a interseccionalidade de gênero, raça e classe exige uma abordagem ainda mais ampla e sensível por parte das políticas de assistência estudantil.

Na UEM, a administração da PAE é realizada pela Diretoria de Assuntos Comunitários (DCT-UEM), que é responsável por coordenar e implementar as ações de assistência estudantil (Universidade Estadual de Maringá, 2025). Por meio do *site* institucional da DCT-UEM, os estudantes podem acessar informações sobre os programas disponíveis, realizar inscrições e acompanhar os editais para vale alimentação e a bolsa auxílio. Conforme art. 4º da resolução 019/2018, são instrumentos de apoio e permanência dos estudantes da UEM:

> § 1º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM intervirá, prioritariamente, nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, acessibilidade, transporte, promoção da saúde, cultura e inclusão.
> § 2º Para os devidos efeitos, entende-se por:
> I - moradia estudantil: estrutura física para moradia e convivência ou auxílio financeiro para a permanência do estudante de baixa renda, durante o curso;
> II - transporte: incentivo ao uso de meios coletivos ou não poluentes de transporte e outras ações que viabilizem a locomoção dos estudantes para as dependências da Universidade;
> III - acessibilidade: adequação de dependências e espaços físicos, processos, documentos, dentre outros, da Universidade, de modo a torná-los acessíveis a toda a comunidade, incluindo-se os estudantes com deficiências ou superdotação;
> IV - promoção da saúde: incentivo a hábitos e criação de espaços que promovam, de forma ampla e contínua, a saúde física e mental nas suas mais diversas formas;
> V - alimentação: oferta de refeições diversificadas, balanceadas e em condições higiênico-sanitárias adequadas, servidas nos restaurantes universitários ou estruturas similares. Oferta de refeições gratuitas a estudantes de baixa renda;
> VI - cultura: promoção de atividades e eventos culturais voltados à comunidade discente com diversidade, frequência e qualidade adequadas. Criação de espaços de convivência estudantil;
> VII - inclusão: promoção, por todos os meios viáveis e adequados, de ações que aumentem a equidade de acesso e de utilização das condições e estruturas da Universidade a todos os estudantes, independentemente de

> deficiências, condição social e econômica, opção religiosa, orientação sexual, ou de gênero ou ainda qualquer outra condição.
> § 3º Os itens relacionados neste artigo podem ser complementados por outros que se monstrarem necessários (Universidade Estadual de Maringá, 2028).

Essas ações são essenciais para garantir a segurança alimentar e financeira dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, é importante que a divulgação desses editais e a facilidade de acesso as informações sejam ampliadas, garantindo que todas as estudantes, em especial as mulheres negras, tenham conhecimento e condições de acessar esses recursos.

O auxílio alimentação é ofertado por meio das refeições no Restaurante Universitário (RU) da UEM, o discente que for selecionado pode fazer suas refeições gratuitamente, para tanto, é necessário dirigir-se ao RU e retirar o *ticket* do auxílio alimentação. É obrigatória a apresentação da carteira de estudante, emitida pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), ou de um documento pessoal com foto. As refeições são: Café da Manhã, Almoço (aberto nas férias) e Jantar, conforme informações contidas do *site* institucional da UEM.

No que diz respeito à moradia no campus sede da UEM, em Maringá, o projeto da Casa do Estudante, vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Extensão e Ações Comunitárias (PROAÇÃO)[88], quase se concretizou com o início das obras em 2010, conforme afirmam Francisco e Vianna (2023). No entanto, a construção foi interrompida devido a cortes orçamentários e permanece paralisada até o momento. Diante desse cenário, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a permanência efetiva dos estudantes nesses espaços.

Compreende-se que a DCT-UEM pode fortalecer sua atuação por meio de campanhas de conscientização e capacitação, visando informar as discentes sobre seus direitos e os recursos disponíveis. A criação de canais de comunicação mais acessíveis e a realização de oficinas e palestras sobre temas como gestão financeira,

[88] O PROAÇÃO da UEM é uma iniciativa voltada para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária e ações comunitárias que visam à integração entre a universidade e a sociedade. O programa tem como objetivo principal promover a interação da UEM com a comunidade externa, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental da região. Por meio do PROAÇÃO, são financiados projetos que envolvem atividades de extensão, como cursos, oficinas, palestras, eventos culturais, ações de saúde, educação ambiental, entre outras. Esses projetos são desenvolvidos por docentes, discentes e técnicos-administrativos da UEM, em parceria com organizações da sociedade civil, órgãos públicos e outras instituições (Universidade estadual de Maringá, *online*, 2025).

saúde mental e enfrentamento ao racismo e ao sexismo podem contribuir para a permanência das mulheres negras na universidade.

Conforme *site* institucional[89] há também a Bolsa Permanência para estudantes da graduação. O regulamento desse recurso da UEM, estabelecido pela Resolução 027/2016-CAD, define as diretrizes para a concessão da bolsa permanência, que tem como finalidade auxiliar financeiramente estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A bolsa é direcionada, prioritariamente, aos estudantes indígenas, quilombolas e aqueles que comprovem dificuldades financeiras, sendo sua concessão condicionada a critérios socioeconômicos estabelecidos pela instituição. Os discentes selecionados devem realizar atividades por até 4 horas diárias em diversos setores da universidade.

O auxílio é pago diretamente aos discentes por meio de um cartão de benefício, permitindo que os estudantes utilizem o recurso para cobrir despesas acadêmicas e de subsistência. O valor da bolsa foi reajustado em 2023 de R$ 5,00 para R$ 8,75 a hora, conforme Neto (2023).

Para se inscrever, o discente deve preencher a Ficha de Inscrição, que está em anexo nessa pesquisa, e enviá-la, juntamente aos documentos pessoais, para o e-mail sec-dct@uem.br. Após a inscrição, o nome do estudante é cadastrado e a equipe entrará em contato assim que surgirem vagas disponíveis.

O regulamento também prevê critérios rigorosos para a manutenção da bolsa, exigindo que o estudante cumpra a carga horária mínima do curso e mantenha um desempenho acadêmico satisfatório, além de não acumular o recurso com outras bolsas de caráter assistencial. Não há informações disponíveis de quantos alunos utilizam o recurso.

Políticas como a PAE são fundamentais para promover a igualdade, mas precisam ser pensadas de forma interseccional, considerando as múltiplas opressões vividas por esse grupo. Para as mulheres negras, a falta de acesso a moradia, transporte e alimentação adequada pode ser ainda mais impactante, uma vez que muitas delas também são responsáveis por cuidados familiares e enfrentam barreiras adicionais relacionadas ao racismo e ao sexismo, pois, como afirmado por Cardoso (2023, p. 131):

[89] Disponível em: https://prh.uem.br/dct. Acesso em:

> Fica evidente a necessidade de que as instituições de ensino superior continuem avaliando e aprimorando suas políticas de permanência, levando em consideração as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos estudantes cotistas, após seu ingresso na universidade. Isso inclui a ampliação e o aprimoramento dos programas de assistência estudantil, o fortalecimento da infraestrutura de apoio e a criação de espaços de acolhimento e suporte aos estudantes.

A PAE da UEM, ao abranger áreas como alimentação, transporte, moradia, saúde, cultura e inclusão, tem o potencial de atender a algumas dessas demandas. No entanto, como apontam Francisco e Vianna (2023), a implementação efetiva dessas políticas ainda é um desafio. Por exemplo, a moradia estudantil é uma das áreas que necessita de avanços significativos, sendo essencial para mulheres negras que muitas vezes não têm condições de arcar com os custos de aluguel ou de se deslocar diariamente para a universidade. Além disso, a falta de centros de educação infantil ou suporte para mães estudantes pode ser um obstáculo adicional para a permanência dessas mulheres.

Em conclusão, a implementação da PAE na UEM, regulamentada pela Resolução nº 019/2018, representa um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades sociais e na garantia da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. A PAE da UEM é uma política importante no combate às desigualdades no Ensino Superior, mas sua efetividade para as mulheres negras depende de uma abordagem interseccional que considere as especificidades desse grupo. Como apontam Francisco e Vianna (2023), é essencial que a universidade priorize áreas como moradia, transporte e suporte para mães estudantes, além de promover ações que combatam o racismo e a discriminação de gênero.

A atuação da DCT-UEM é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados, garantindo que todas as estudantes, em especial as mulheres negras, tenham acesso aos recursos e suporte necessários para sua formação acadêmica e pessoal. Com um compromisso institucional contínuo e a alocação adequada de recursos será possível garantir a permanência e o sucesso acadêmico dessas estudantes, contribuindo para a transformação social e a redução das desigualdades no Ensino Superior.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como questão problema: Qual a efetiva influência das políticas de cotas para mulheres negras implementadas a partir de 2004 para acesso e permanência dessas mulheres na Educação Superior, na UEM, quanto aos desafios interseccionais que enfrentam? Para dar conta do proposto, a pesquisa expõe com atenção as desigualdades históricas, sociais e educacionais que fundamentaram e perpetuam a exclusão das mulheres negras no Brasil.

Por meio da lente analítica da interseccionalidade, revelou-se como a interconexão entre raça, gênero e classe social configura um sistema de opressão estrutural que transcende gerações, estabelecendo-se como pilar das desigualdades que persistem nas instituições contemporâneas, incluindo a Educação Superior. Esse sistema é herança do passado escravocrata, e constantemente renovado pelas dinâmicas de poder, pelas práticas institucionais e pelos discursos ideológicos que reforçam hierarquias sociais e racializadas.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia a força das mulheres negras, que, mesmo diante de barreiras aparentemente intransponíveis, têm transformado suas realidades reivindicando seus direitos. Sua resistência é reativa, propositiva, caracterizada por estratégias que vão desde a sobrevivência em contextos de extrema opressão até a construção de movimentos sociais e intelectuais que desafiam as estruturas de poder e reivindicam justiça social.

Essa resistência, muitas vezes invisibilizada ou marginalizada pelas narrativas históricas dominantes, é um testemunho vivo da capacidade dessas mulheres de reconfigurar as condições que lhes foram impostas, afirmando sua humanidade e promovendo mudanças que ressoam em toda a sociedade.

A seção 2, ao explorar essa trajetória, a pesquisa ilumina as múltiplas camadas de exclusão que estruturam a Educação Superior no Brasil, enquanto reconhece o desempenho das mulheres negras ao ocuparem esses espaços. Nesse sentido, a dissertação contribui para o entendimento das desigualdades que as afetam, e também reforça a urgência de políticas educacionais que enfrentem, de maneira interseccional e estruturada, as opressões que continuam a limitar o acesso e a permanência dessas mulheres nos espaços acadêmicos.

A análise histórica evidenciou com clareza que a exclusão educacional das mulheres negras é inseparável das origens do sistema escravocrata que estruturou a

sociedade brasileira. Durante o período escravocrata, o acesso à educação foi sistematicamente negado às populações negras, configurando um instrumento de controle social e perpetuação da desigualdade.

Para as mulheres negras escravizadas, essa privação educacional era agravada por uma sobrecarga de opressões: além de enfrentarem as restrições impostas pelo racismo, elas estavam sujeitas às dinâmicas de gênero que as encarregavam do trabalho doméstico, as submetiam à exploração sexual e as confinavam em condições de extrema violência física e psicológica. A instrução, nesse contexto, era reservada às elites brancas como um privilégio e um mecanismo de reprodução do poder.

Mesmo após a suposta abolição da escravidão em 1888, as estruturas de exclusão e subjugação não foram desmanteladas; pelo contrário, foram reforçadas por meio de discursos e políticas baseadas na eugenia e no embranquecimento. Essas estratégias ideológicas, promovidas pelas elites dominantes, buscaram redefinir a sociedade pós-abolição sem romper com os mecanismos que sustentavam a hierarquia racial e de classe. A educação permaneceu um espaço de exclusão para a maioria da população negra, especialmente para as mulheres, que continuaram a enfrentar condições de marginalização e invisibilidade social.

Compreendeu-se que a perspectiva da interseccionalidade, amplamente explorada pelas pesquisadoras como Gonzalez (2020), Hooks (2015), Collins (2022) e outros, é essencial para compreender a complexidade das opressões vivenciadas por essas mulheres. Esse conceito revelou que as mulheres negras enfrentam simultaneamente múltiplas formas de discriminação – racismo, sexismo e opressão de classe – que interagem e se reforçam, produzindo experiências únicas de exclusão e resistência. Essa tríade de opressões, enraizada na história colonial e escravocrata do Brasil, molda suas trajetórias educacionais, limitando o acesso a direitos e perpetuando desigualdades estruturais que impactam profundamente suas vidas.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de desmantelar a visão fragmentada das opressões como fenômenos isolados. Racismo, sexismo e opressão de classe coexistem, e operam como sistemas interligados que consolidam hierarquias e mantêm privilégios. Enfrentar esses sistemas exige uma abordagem que reconheça as interseções entre eles, promovendo mudanças estruturais capazes de romper com as dinâmicas históricas que sustentam a exclusão educacional das mulheres negras.

Esse reconhecimento é fundamental para a construção de políticas públicas que ampliem o acesso à educação, e assegurem condições para a permanência e o sucesso dessas mulheres nos espaços acadêmicos. Mais do que isso, é preciso transformar o próprio sistema educacional, tornando-o um instrumento de emancipação e justiça social, capaz de valorizar as histórias, culturas e contribuições das mulheres negras como parte essencial da formação de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

Conforme a pesquisa, na seção 4, é possível observar as diferenças nas matrículas dos cursos de graduação na UEM, incluindo a redução na evasão entre esse público após a implementação de ações afirmativas pelas administrações universitárias. Destaca-se, especialmente, a importância das cotas para negros para as mulheres negras, que representam a população mais impactada pela exclusão no ensino superior.

No entanto, uma análise crítica das ações afirmativas revela limitações significativas que comprometem sua capacidade de atender plenamente às necessidades específicas das mulheres negras. Embora as cotas para negros sejam fundamentais para ampliar o acesso de mulheres negras a Educação Superior, elas frequentemente carecem de um enfoque interseccional que contemple as peculiaridades das opressões enfrentadas por essas mulheres, cujas experiências são moldadas pela interação entre desigualdades de raça e gênero. Essa ausência de interseccionalidade nas políticas públicas reduz sua eficácia, uma vez que não aborda de maneira adequada as múltiplas barreiras que essas mulheres enfrentam.

A exclusão histórica das mulheres negras do sistema educacional vai além do ingresso no ensino superior; trata-se também de sua permanência e sucesso acadêmico. Nesse aspecto, a pesquisa aponta para a insuficiência de suporte institucional como um dos principais entraves à continuidade de suas trajetórias educacionais.

O sistema de assistência estudantil, embora indispensável, muitas vezes não atende integralmente às demandas das estudantes em situação de vulnerabilidade. Faltam programas robustos que garantam recursos financeiros, como moradia, alimentação e transporte, e apoio psicológico e pedagógico, fundamentais para superar os desafios acadêmicos e sociais que frequentemente afetam desproporcionalmente as mulheres negras.

A pandemia de COVID-19 como visto na seção 4, exacerbou essas dificuldades, evidenciando a fragilidade das políticas de assistência estudantil e revelando como crises externas podem aprofundar desigualdades preexistentes. Estudantes negras enfrentaram desafios adicionais, como a precariedade de acesso à internet e dispositivos tecnológicos, além do aumento das responsabilidades domésticas e econômicas, agravando sua já difícil situação no ambiente acadêmico.

Portanto, embora as ações afirmativas representem um avanço indispensável, elas não são suficientes para assegurar que as mulheres negras tenham condições igualitárias de ingresso, permanência e sucesso no ensino superior. É imprescindível que essas políticas sejam aprimoradas para adotar uma abordagem interseccional, reconhecendo as especificidades de gênero e raça. Além disso, é necessário investir em medidas complementares, como programas mais abrangentes de assistência estudantil e estratégias institucionais que promovam a inclusão de forma sustentável e eficaz.

Esses avanços fortaleceriam o impacto das políticas afirmativas, e contribuiriam para a transformação estrutural do ensino superior, tornando-o um espaço verdadeiramente inclusivo e capaz de enfrentar as desigualdades sistêmicas que historicamente relegaram as mulheres negras à margem da sociedade. Desa forma, compreende-se que as políticas de ações afirmativas, com destaque para as cotas para negros, têm sido o sistema de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil de forma integral. Portanto, devem ser compreendidas como um ponto de partida, e como parte de um processo contínuo de construção de justiça social e educacional no Brasil.

Apesar dos avanços conquistados no acesso ao ensino superior, as mulheres negras continuam enfrentando barreiras estruturais enraizadas no racismo e no sexismo que permeiam as instituições educacionais. Essas opressões não se manifestam apenas em atitudes individuais, mas sobretudo nas dinâmicas institucionais que reforçam desigualdades históricas e sistemáticas. A análise demonstra que essas barreiras estruturais são mantidas por meio da reprodução de narrativas eurocêntricas e masculinas, que invisibilizam as contribuições das mulheres negras e perpetuam estereótipos desumanizantes, conclusão que se obtém por meio das seções 2 e 3.

Uma das manifestações mais evidentes dessas barreiras está na sub-representação de mulheres negras em cargos de liderança acadêmica. Esses

espaços de poder e tomada de decisão, historicamente dominados por homens brancos, refletem as hierarquias de raça e gênero que estruturam a sociedade brasileira. A exclusão dessas mulheres de posições de destaque é um reflexo das desigualdades do passado, e um mecanismo ativo que limita suas vozes e perspectivas na construção e gestão do conhecimento acadêmico.

Além disso, a ausência de currículos que valorizem as histórias, culturas e intelectuais negras contribui para a perpetuação de uma educação que marginaliza essas relações sociais negras. As narrativas eurocêntricas, amplamente presentes nas instituições de ensino superior, ignoram as contribuições das mulheres negras, e reforçam a ideia de que seus conhecimentos são secundários ou irrelevantes. Esse processo de invisibilização priva as mulheres negras de uma representação adequada, e impede que todos os estudantes tenham acesso a uma formação verdadeiramente diversa e inclusiva.

Para tanto, os aparelhos ideológicos do Estado desempenham uma função essencial na manutenção das desigualdades, oferecendo suporte a diversas formas de exclusão. O sistema jurídico, frequentemente marcado por vieses raciais e de gênero, negligência o enfrentamento do racismo institucional, perpetuando a exclusão e a desproteção das mulheres negras.

Paralelamente, a mídia reforça estereótipos desumanizantes, restringindo a representação das mulheres negras a papéis estigmatizados, como a hipersexualização ou a subordinação. Esses mecanismos consolidam uma visão distorcida e limitante das mulheres negras, dificultando sua plena inserção nos espaços acadêmicos e sociais.

Outro obstáculo significativo analisado na seção 3, que as mulheres negras enfrentam é o racismo institucional. Esse fenômeno se manifesta por meio da discriminação velada e pela ausência de representatividade nos currículos acadêmicos e nas esferas de decisão nas universidades. As instituições de ensino superior, ainda profundamente marcadas por narrativas eurocêntricas e masculinas, contribuem para a invisibilização das contribuições das mulheres negras, perpetuando sua exclusão simbólica.

A predominância de uma formação acadêmica que ignora as questões étnico-raciais e de gênero, bem como a falta de capacitação docente nessas áreas, mantém a exclusão e dificulta a criação de um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, a ausência de uma formação mais crítica e antirracista nos cursos de

graduação e pós-graduação, bem como a falta de espaços de diálogo sobre essas questões, reforçam as desigualdades dentro da própria universidade.

Apesar desses obstáculos, salienta-se que as mulheres negras têm demonstrado uma força extraordinária, transformando o ensino superior em um espaço de resistência e fortalecimento identitário. Para essas mulheres, a universidade não é apenas um local de obtenção de conhecimento, mas um espaço para a celebração de suas origens, para a construção de uma identidade coletiva e para a luta contra os estereótipos racistas e sexistas que persistem na sociedade brasileira. Mediante da resistência cotidiana, elas desafiam as narrativas dominantes e engajam-se ativamente em debates sobre racismo, sexismo, exploração de classe e outras questões estruturais.

Além disso, a universidade se torna um campo fértil para o surgimento de lideranças negras, com as mulheres negras ocupando posições de destaque em diversos setores acadêmicos e atuando como agentes de transformação social em suas comunidades e em toda a sociedade como compreendeu-se na seção 4.

A luta das mulheres negras por acesso e permanência no ensino superior é um marco emblemático da resistência histórica às diversas formas de opressão que estruturam a sociedade brasileira. Essa resistência não se restringe a um ato individual ou isolado, mas reflete um processo contínuo de enfrentamento às dinâmicas interseccionais de racismo, sexismo e opressão de classe que as excluem sistematicamente dos espaços de poder e conhecimento. Em sua essência, essa luta é também um chamado para a transformação das instituições de ensino superior, que, ao mesmo tempo em que reproduzem as desigualdades estruturais da sociedade, possuem o potencial de se tornarem agentes de emancipação social.

Valorizar as histórias, culturas e produções intelectuais das mulheres negras é mais do que uma questão de representatividade; é uma forma de reconfigurar o próprio ensino superior como um espaço onde a diversidade é celebrada e onde as relações de poder são desafiadas. O reconhecimento dessas contribuições permite que o conhecimento acadêmico se torne mais rico, acessível e alinhado com a realidade plural da sociedade brasileira, rompendo com as lógicas excludentes que historicamente relegaram as mulheres negras à invisibilidade.

As políticas de ações afirmativas, junto a uma transformação cultural nas instituições de ensino, são fundamentais para garantir que o legado de exclusão seja superado. No entanto, é necessário atos contínuos para que as ações afirmativas,

como as cotas para negros, sejam aprimoradas, refletindo mais amplamente as realidades complexas e as múltiplas dimensões da exclusão social. A transformação da cultura acadêmica, a inclusão da história e da contribuição das mulheres negras nos currículos e o combate a práticas discriminatórias são ações interligadas que podem, efetivamente, promover mudanças substanciais no panorama educacional. Assim, será possível construir um futuro em que todas as mulheres, especialmente as negras, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico, intelectual e profissional.

Pode-se concluir que a superação das desigualdades educacionais enfrentadas pelas mulheres negras requer uma abordagem ampla e integrada. A análise destaca que, embora as ações afirmativas mediante a cota para negros tenham sido fundamentais para ampliar o acesso ao ensino superior, sua eficácia plena depende de medidas complementares que enfrentem as desigualdades de maneira interseccional e promovam transformações reais nas instituições de ensino.

O fortalecimento das políticas de ações afirmativas é um passo indispensável nesse processo. Como destacado na seção 4, as cotas para negros, precisam ser complementadas por programas específicos voltados às mulheres negras, considerando as particularidades das barreiras que enfrentam. Esses programas devem ir além do acesso, abrangendo estratégias de permanência, garantir condições estruturais adequadas para que essas estudantes permaneçam e prosperem no ambiente acadêmico é fundamental para romper com os ciclos de exclusão histórica.

Outra dimensão crucial é a revisão dos currículos acadêmicos, que ainda refletem uma perspectiva eurocêntrica e masculina, invisibilizando as contribuições de intelectuais negras. A inclusão de autoras negras nos programas de ensino, bem como a valorização de suas produções científicas, literárias e culturais, é essencial para a construção de uma educação mais diversa e representativa. Essa revisão curricular promove a inclusão, e desafia as narrativas tradicionais que perpetuam hierarquias de saberes.

A sensibilização e formação docente são igualmente necessárias para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. A capacitação de educadores deve abordar questões de interseccionalidade, racismo estrutural e educação antirracista, preparando-os para mediar debates críticos e implementar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Com essa formação contínua pode-se ampliar o repertório dos docentes, e os torna agentes de transformação em suas instituições e em suas interações com os estudantes.

A implementação das cotas para negros na UEM, resolução nº 28/2019, trouxe mudanças significativas no perfil das matrículas e na permanência das mulheres negras nos cursos de graduação, como concluído na seção 4, refletindo a importância das políticas afirmativas para a democratização do acesso ao ensino superior. Evidenciou-se que os dados indicam um aumento progressivo na inclusão desse grupo, principalmente em cursos de Pedagogia e Ciências Sociais como demonstrado no gráfico 7, na seção 4. No entanto, em cursos tradicionalmente mais concorridos e elitizados, como Medicina e Psicologia, os avanços ainda são modestos, evidenciando a persistência de barreiras estruturais que dificultam a plena inclusão dessas estudantes.

Outro aspecto fundamental observado na seção 4, foi a redução da evasão de mulheres negras após a implementação das cotas. A permanência dessas estudantes só pode ser favorecida por medidas de apoio, como bolsas de assistência estudantil, moradia universitária, alimentação subsidiada e programas de acompanhamento acadêmico. Na UEM, o NEIAB e coletivos acadêmicos voltados para a população negra também desempenharam um papel importante na permanência e acolhimento dessas estudantes.

As políticas de ações afirmativas têm sido determinantes para mitigar os desafios que essas mulheres enfrentam, especialmente no acesso e na permanência no ensino superior. Entre as principais barreiras estão a inserção em empregos com baixa remuneração, a responsabilidade pelos cuidados com a saúde de familiares, a maternidade solo, a baixa autoestima e a falta de fortalecimento da identidade. Essas políticas visam garantir oportunidades educacionais, e criar condições para que essas mulheres superem obstáculos históricos e estruturais.

Em síntese, como visto na seção 4, a análise da UEM após a implementação das cotas para negros, ilustra o potencial transformador das políticas afirmativas, ao mesmo tempo em que evidencia a complexidade dos desafios envolvidos. Para que os avanços sejam consolidados e ampliados, é essencial que as instituições de ensino superior continuem investindo em políticas de acesso e permanência que fazem parte das ações afirmativas, fortalecendo redes de apoio e promovendo uma cultura acadêmica verdadeiramente inclusiva. A luta por igualdade racial e de gênero no ensino superior é um processo contínuo, e as cotas para negros representam um passo fundamental nessa direção.

A implementação de currículos não eurocêntricos é um passo essencial para a construção de uma educação superior representativa. Esses currículos devem incorporar, de forma sistemática, conteúdos que reconheçam e valorizem a história, a cultura e o conhecimento produzido por pessoas negras, especialmente pelas intelectuais negras, que historicamente foram marginalizadas. Autoras como Bell Hooks, Angela Davis, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, precisam ser incluídas não como exceções, mas como parte fundamental do cânone acadêmico, contribuindo para a decolonização do saber e para a formação crítica dos discentes.

Além disso, é urgente ampliar a presença de mulheres negras na docência na Educação Superior, como docentes, e em cargos de liderança, como coordenadoras de cursos, diretoras de centros e reitoras. Sua representação nesses espaços é crucial para que haja um reconhecimento efetivo de suas trajetórias e contribuições, além de servir como inspiração e referência para estudantes negras. A falta de representatividade nessas posições reforça a invisibilidade dessas mulheres e perpetua estruturas de poder excludentes. A invisibilidade das mulheres negras nesses contextos é um reflexo de um racismo estrutural que precisa ser combatido com políticas institucionais claras e ações afirmativas consistentes.

Portanto, a inclusão de currículos que contemplem o conhecimento produzido por mulheres negras, a ampliação da representatividade de mulheres negras na docência e em cargos de poder, e o reconhecimento do seu conhecimento intelectual são medidas indispensáveis para transformar as instituições de ensino superior em espaços mais justos, diversos e democráticos. Essas mudanças corrigem injustiças históricas, e enriquecem o ambiente acadêmico, promovendo um diálogo mais plural e inclusivo.

Por fim, o monitoramento e a avaliação contínuos das políticas públicas são fundamentais para garantir sua eficácia e adequação às necessidades em constante transformação. É imprescindível que as instituições de ensino e o poder público acompanhem o impacto das ações afirmativas e das iniciativas complementares, identificando lacunas e ajustando estratégias para promover maior inclusão. A coleta de dados e a realização de pesquisas regulares sobre o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico das mulheres negras são ferramentas essenciais para informar e aprimorar essas políticas.

Essas recomendações reforçam o compromisso com a justiça social, e destacam o papel transformador que o ensino superior pode desempenhar na vida

das mulheres negras e na sociedade como um todo. Ao adotar uma abordagem integrada e interseccional, as instituições de ensino têm a oportunidade de corrigir desigualdades históricas, e de se tornarem espaços verdadeiramente inclusivos, onde todas as pessoas possam alcançar seu pleno potencial.

Ao termino desta pesquisa, salienta-se que a trajetória das mulheres negras no ensino superior continua sendo escrita. Há muito a ser explorado, compreendido e transformado nesse campo, e é imprescindível que os desafios enfrentados por essas mulheres não sejam vistos apenas como obstáculos, mas como pontos de partida para a construção de soluções que possam efetivamente transformar o ensino superior brasileiro.

A trajetória das mulheres negras no ensino superior é um reflexo das desigualdades estruturais de nossa sociedade, mas também uma demonstração da força de sua resistência. As universidades, ao reconhecê-las e valorizá-las, têm a oportunidade de criar um ambiente e um mundo mais inclusivo e representativo, tornando-se agentes da transformação social que tanto é necessária. Somente assim, será possível consolidar os avanços obtidos e garantir que a justiça social e a igualdade sejam uma realidade para todas as mulheres negras no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABPN. **CONNEABS Histórico**. 2025. Disponível em: https://abpn.org.br/conneabs-2/. Acesso em: 28 fev. 2025.

ABRANTES, Elizabeth Sousa; SAMPAIO, Yuri Givago Alhadef Mateus. **Dos independentistas aos balaios: a participação popular nas lutas políticas no Maranhão imperial (1823-1841).** Revista TEL, Irati, v. 12, n. 1, p. 122-136, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/19658/209209215475. Acesso em: 13 ago. 2024.

ABRAMO, Laís. **Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro**. 2006. Cienc.Cult., Ciência e Cultura n. 4, v. 58, pp.40-41.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores**. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 2008.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Agência Estadual de Notícias UEM completa 54 anos com 14,6 mil alunos matriculados**. Publicação, 29 jan. 2024. Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/UEM-completa-54-anos-com-146-mil-alunos-matriculados >. Acesso em: 29 set. 2024.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Com salto da UEM e estreia da Unespar, universidades estão entre as melhores da América.** Publicação, 05 mar. 2024. Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-salto-da-UEM-e-estreia-da-Unespar-universidades-estao-entre-melhores-da-America>. Acesso em: 29 set. 2024.

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade**. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, n. 36/37, p. 83-88, 2007. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98629445/AGUIAR-_20MARCIO._20A_20construcao_20das_20hierarquias_20sociais_20classe-_20raca-_20genero_20e_20etnicidade-libre.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.** Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brazil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editorial Presença, 1985. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2024.

ALVES, Catarina Messias. **Da constituição da identidade negra às cotas raciais nas instituições de Educação Superior do estado do Paraná: na luta é que a gente se encontra.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2023.

AMORIM, Linamar Teixeira de. **Gênero: uma construção do movimento feminista?** Comunicação apresentada no GT2 - Gênero e Movimentos Sociais, coordenado por Márcia Pastor, na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 18 e

19 de agosto de 2011. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2024.

APPLE, Michael W. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais.** Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 55-70, jan./abr. 1998.

ARAUJO, Ariella Silva. **A mulher negra no pós-abolição.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), *[S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 22–36, 2013. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/234. Acesso em: 31 dez. 2023.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

ARCANJO, Fernanda Gonçalves; SILVA, Edson Pereira da. **A hipótese darwiniana da pangênese. Genética na Escola**, v. 10, n. 2, p. 102, 2015. Sociedade Brasileira de Genética. ISSN 1980-3540. Disponível em: https://geneticanaescola.emnuvens.com.br/revista/article/view/207/184. Acesso em: 06 set. 2024.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Para conhecer Antonieta de Barros: educadora, política e pioneira negra**. *Rev. Bras. Educ.*, 2023, vol.28, e280043. Epub 18 fev. 2023. ISSN 1809-449X. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100700&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2024

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7721497/mod_resource/content/1/BAKHTIN%2C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO.pdf. Acesso em: 28 de set. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4636075/mod_resource/content/1/Marxismo%20e%20filosofia%20da%20linguagem%20cap%201.pdf. Acesso em: 28 de set. 2024

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. Disponível em: <https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/311331/mod_resource/content/1/PROBLEMAS%20DA%20POETICA%20DE%20DOSTOIEVSKI.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Organização). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres,

2011. Disponível em:<https://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf.> Acesso em: 05 de abril de 2024.

BARRETO, Vanda Sá. **Luiza Helena de Bairros**. Sociedade Brasileira de Sociologia (CRH-UFBA). 2024. Disponível em: https://sbsociologia.com.br/project/luiza-helena-de-bairros/. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

BBC. **Quem foi Laudelina de Campos Melo, pioneira na luta por direitos de trabalhadores domésticos no Brasil.** 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-54507024. Acesso em: 20 abr. 2024.

BELLESA, Mauro. **1º Concurso de Eugenia - 1929.** Publicado. C.R.: Adenir F. Carvalho/Arquivo de Antropologia Física/Museu Nacional. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/imagens/1o-concurso-de-eugenia-1929/view>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A mulher negra no mercado de trabalho**. Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 479, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder: a questão das cotas para negros.** In: Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BERNARDINO, Joaze Costa. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogène, n. 225, jan.-mar. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251061656_Theorisations_feministes_de_l'intersectionnalite. Acesso em: 25 fev. 2025.

BOLETIM DE EUGENIA. **Boletim de Eugenia,** 1929. Disponível em: https://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/Boletim-de-Eugenia/159808. Acesso em: 2 ago. 2024.

BORGES, Rosane. Feminismos negros e marxismo: quem deve a quem?. In: ALMEIDA, Silvio. (Org.) **Marxismo e questão racial, dossiê margem esquerda**. Ed. Boitempo. São Paulo, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 1. ed. Lisboa: DIFEL, 1989. Revisão: Fernando Portugal. Capa: Emílio Táuora Vilar. Composição: Maria Esther.

BUONICORE, Augusto C. Reflexões sobre o marxismo e a questão racial. In: BUONICORE, Augusto C. **Marxismo, história e revolução brasileira: encontros e desencontros.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. Capítulo 5. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/buonicore/2009/mes/90.pdf>. Acesso em: 06 de ago. 24.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-564997-publicacaooriginal-87779-pl.html. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1, de 1837**, sobre instrução primária no Rio de Janeiro. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-1-1837-565012-publicacaooriginal-88976-pl.html. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 15, de 1839**, sobre instrução primária no Rio de Janeiro. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-15-1839-565013-publicacaooriginal-89267-pl.html. Acesso em: 06 set. 2024

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-1854-565014-publicacaooriginal-89268-pl.html. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Programa Federal de Ações Afirmativas.** Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Você conhece a SEPPIR?** Publicado em: 09 jan. 2017. Atualizado em: 10 jan. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2017/01-janeiro/voce-conhece-a-seppir-1. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Entra em vigor lei que atualiza sistema de cotas no ensino federal.** *Agência Câmara de Notícias*, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1016535-entra-em-vigor-lei-que-atualiza-sistema-de-cotas-no-ensino-federal/. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRITO, Ênio José da Costa. **Notas de leitura: verbetes das letras "A" e "C" do Dicionário da Escravidão e Liberdade**. REVER, São Paulo, v. 18, n. 2, mai./ago.

2018. Disponivel em<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/38986/2644>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRITO, Ênio José da Costa. **O primeiro grande movimento social brasileiro: a campanha abolicionista (1868-1888).** Horizonte, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 1056-1073, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n47p1056/12291. Acesso em 28 de abril de 2024.

BULHÕES, Lucas Mateus Gonçalves; ARRUDA, Dyego de Oliveira. **Cotas raciais em concursos públicos e a perspectiva do racismo institucional.** Revista NAU Social, v. 11, n. 20, p. 5-19, maio-out. 2020.

CAMPOS, Névio. **Encontros e desencontros no processo de constituição do ensino superior no Paraná: 1912-1922.** Revista Brasileira de História de Educação, v. 9, n. 3, p. 93-122, set.-dez. 2009. Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BsK3xWfZ2kpSgXX3LGY9Jb/?lang=pt. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARDOSO, Caroliny de Souza do Nascimento. **O processo de implantação de cotas para pessoas negras nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e as condições para a permanência na instituição.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Maringá, 2022.

CARDOSO, Rafael. **Menina de 8 anos vítima de racismo não quer mais ir à escola no Rio.** Agência Brasil, Rio de Janeiro, 10 jun. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-06/menina-de-8-anos-vitima-de-racismo-nao-quer-mais-ir-escola-no-rio. Acesso em: 03 set. 24.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CRISTIANO JUNIOR. **Escrava de ganho vendedora**. Brasiliana Fotográfica. Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br/. Acesso em: 26 de abril de 2024.

CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria. **Plataforma Política Feminista - 2002**. 2002. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/_anos/2002.php?iframe=plataforma_feminista_2002. Acesso em: 28 de abril de 2024.

CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. **Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar.** 2020. Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil. REHR, Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 153-179, Jan./Jun. 2020.

CARDIM, Nathália**. Aluna é vítima de racismo e gordofobia em jogo de queimada na escola.** Metrópoles, 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/aluna-e-vitima-de-racismo-e-gordofobia-em-jogo-de-queimada-na-escola. Acesso em: 03 set. 24.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o Feminismo: **A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero".** 2020. Disponível em: https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: https://cielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 fev. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A batalha de Durban**. GeledÈs/Instituto da Mulher Negra. Estudos Feministas, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de abril de 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios**. Caderno CRH, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CARVALHO, Elma Júlia G; FAUSTINO, Rosangela Carvalho. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as Influências internacionais na atual política educacional.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez., p. 187-208, 2016.

CARVALHO, Mônica Gurjão; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Trabalho Doméstico Remunerado e Resistência: Interseccionando Raça, Gênero e Classe.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, e249090, p. 1-16, 2023. Disponivel em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003249090. São Paulo, SP, Brasil. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nKCyhkrKrQZZXKy5jt4mGFz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2024.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização**. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18685/9806. Acesso em: 11 de abril de 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

CORREIO PAULISTANO. **Correio Paulistano**, 1938. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/pdf/090972/per090972_1938_25233.pdf. Acesso em: 03 set 24.

COSTA, Lia Keller Ferreira da. **A importância das mulheres negras no Movimento Negro Brasileiro durante a Primeira República (1889-1930)**. Revista Mundo Livre, Campos dos Goytacazes, v. 3, n. 2, p. 93-107, ago./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/39950/23024. Acesso em: 31 dez. 2023.

COSTA, Maria Bertolina. **Liberdades Sertanias no Maranhão. Da América Portuguesa à Balaiada (1838-1841)**. 2018. 301 f. Tese (Doutorado em História, ramo História Moderna) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83606/3/Liberdades%20Sertanias%20no%20Maranh%c3%a3o.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

CORREIO BRAZILIENSE**. A má educação e o racismo na escola.** Correio Braziliense, 30 abr. 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2024/04/6847874-a-ma-educacao-e-o-racismo-na-escola.html. Acesso em: 03 set. 24

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1986.

CRESPO, Fernanda Nascimento. **Laudelina de Campos Melo: histórias de vida e demandas do presente no ensino de história**. Revista Cantareira, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27856. Acesso em: 03 maio 2024.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** Revisor: José E. Andrade. 2004. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45525959/O_QUE_E_IDEOLOGIA_-_Marilena_Chaui_Livro_em_pdf-libre.pd>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

CHIAROTTI CESÁRIO, Ana Cleide; CHIAROTTI ALMEIDA, Ana Maria. **Discurso e ideologia: reflexões no campo do Marxismo estrutural.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 32, núm. 1, p. 1-8, 2010. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325337001.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2024.

CRUZ, Érica Nadir Andrade. **As reformas educacionais brasileiras e sua influência nas escolas primárias (1890-1930).** Criar Educação, Criciúma, v. 9, n. 3, p. 58, ago./dez. 2020. PPGE – UNESC. ISSN 2317-2452. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4262/5528. Acesso em: 6 set. 2024.

DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo-SP. Ed. Boi Tempo, 2016.

DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luna Ribeiro (Orgs.). **Pioneiras da sociologia: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX**. Niterói: Eduff, 2022. (Coleção Biblioteca Básica). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carolina-

Castellitti/publication/362801736_Juana_Manuela_Gorriti/links/62ff93dcaa4b1206fac15fc1/Juana-Manuela-Gorriti.pdf#page=35. Acesso em: 20 de abril de 2024.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In: ALMEIDA, Silvio (Org.). **Marxismo e questão racial: dossiê Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2023. Cap. 5, p. 87-104.

DIPERRO, Maria C. Lara D. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial, out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 ago. 2024.

DOMINGUES, Petronio; SILVA, Hiago Feitosa da. **Jacintha Clotildes: de escravizada à "sinhá preta"**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 06, n. 19, p. 1054-1069, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/10660/9267. Acesso em: 20 de abril de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set./dez. Universidade Federal de Sergipe, Departamento de História. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/]. Acesso em 26 de abril de 2024.

ESPÍNDOLA, Elizabete Maria**. Antonieta de Barros [manuscrito]: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX**. 2015. 282 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2NGEK/1/tese_elizabete_espindola_pdf.pdf. Acesso em 27 de set. de 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**.** *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. 83-120.

EVANS, Richard J. **Terceiro Reich na história e na memória: novas perspectivas sobre o nazismo, seu poder político, sua intrincada economia e seus efeitos na Alemanha do pós-guerra**. Tradução de Renato Marques. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. 496 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001. Disponível em: <https://sabinemendesmoura.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **Ações afirmativas como política de combate às desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira**. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais, Volume 5, número 1, páginas 8-39, 2022.

FERNANDES, Danubia de Andrade. **O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 398, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/TgpBQ9JHwvj7VfvHJPgxnyP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (1º vol.).** São Paulo: Globo, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luciana Andrade; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p. (Coleção Sociedade e Política). ISBN 978-65-990364-7-7. Disponível em: https://books.scielo.org/id/2mvbb. Acesso em: 10 nov 2024.

FELIPE, Delton Aparecido; ALVES, Cataria Messias. **Cotas raciais no Paraná: enegrecendo a Universidade Estadual de Maringá. Revista Eletrônica de Pesquisa em Cultura e Linguagem**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 91-108, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/repecult/article/view/1096/914. Acesso em: 18 dez. 2024.

FELIPE, Delton Aparecido; SOUZA, Ana Paula Herrera de; ALVES, Catarina Messias; CARVALHO, Lílian Amorim. **Entre formação acadêmica e a atuação política: o NEIAB na produção de Políticas Afirmativas na Universidade Estadual de Maringá-PR**. Educação em Análise, Londrina, v. 10, p. 1–19, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.51720. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/51720. Acesso em: 28 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Luciano. Três pretas virando o jogo em Minas Gerais no século XVIII. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação***.* São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil.** Organizado por Surya Aaronovich Pombo de Barros. Niterói: EdUFF, 2016. 442 p.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. Revista Brasileira de História da Educação, n° 4, jul./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38725/20254. Acesso em: 20 fev. 2024.

PORTAL G1**. Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa.** *G1*, 15 ago. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 03 set. 24.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea). Guia de enfrentamento do racismo institucional. 2013. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/geledes/o-que-fazemos/publicacoes-de-geledes/18611-racismo-institucional-umaabordagem-teorica-e-guia-de enfrentamento-do-racismo-institucional> Acesso em: 20 nov. 24

GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. **Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020, e00278110. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00278

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Bibliografia: f. 215-225.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** *Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, abril de 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251758/mod_resource/content/0/movimento%20negro%20produ%C3%A7%C3%A3o%20saberes.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. ISSN 1645-1384 (online) 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 24 de abril de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Um breve discursão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19. (A cor da cultura; v. 4). Disponível em: https://doceru.com/doc/vvn1esx. Acesso em: 29 nov. 2024.

GOMES, Tiago de Melo. **Para além da Casa da Tia Ciata: outras experiências no universo cultural carioca**, 1830-1930." Afro-Ásia, 29/30.2003, p. 175-198.

GONÇALVES, Renata. **Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe**. Lutas Sociais, São Paulo, vol. 22, n. 40, p. 9-22, jan./jun. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46646/31116. Acesso em: 25 fev. 2024.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro** - Rio de Janeiro. Zahar, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. Marília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/810b752b-7876-4f52-b7db-3522af8af093/content. Acesso em: 20 de maio de 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: https://rebeldesistematico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/antonio-gramsci-cadernos-do-cc3a1rcere-vol-i.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo.Cor e raça. In: PINHO,Osmundo Araújo. SANSONE, Livio (Orgs.), **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2008. Salvador: EDUFBA. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254.pdf#page=62. Acesso em: 13 jan. 2024.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça).** Contemporânea, ISSN 2236-532X, n. 2, p. 17-36, jul.-dez. 2011. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/34/17. Acesso em: 18 de maio de 2024.

GUIMARÃES, Sandra Suely Moreira Lurine; GUIMARÃES, Heitor Moreira Lurine. **O contrato racial como constituição não escrita do Brasil: ignorância branca e interpretação do direito à luz da filosofia política de Charles Mills**. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 10, n. 1, p. 255-282, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/51538/39430. Acesso em: 12 jun. 2024.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. **Dilemas e desafios na contemporaneidade: sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade**. In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), Campinas, SP, 14-16 de fevereiro de 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior.** O Social em Questão, v. 20, n. 37, p. 153-172, 2017. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5522/552256784012/552256784012.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 26, n. 1, junho/2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora UNESP, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%

20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2024.

HIRATA, Helena. **Gênero, patriarcado, trabalho e classe**. Apresentação "Trabalho encomendado" pelo GT Trabalho e Educação, apresentada no dia 03/10/2017 durante a 38ª Reunião Nacional da ANPED em São Luís. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195. Acesso em: 10 de abril de 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado E Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em< ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Acesso em: 26 de jun. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Ana Luiza Libânio. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 16, 193-210. Brasília. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2024.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro.** Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2022/05/Teoria-feminista-bell-hooks_27-43.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras.** Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465. Acesso em: 14 ago. 2024.

HONORATO, Felipe Antonio. **Discutindo o capitalismo imperialista colonial: uma contextualização de Brasil e França nesta fase do colonialismo.** XI Congresso Latino-Americano de Ciência Política (ALACIP), Santiago, Chile, 2022. Disponível em: https://alacip.org/cong22/55-honorato-22.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Organizador). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KARAWEJCZYK, Mônica. **Suffragettes nos trópicos?! A primeira fase do movimento sufragista no Brasil**. Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 327-346, 2014.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, 2020.Disponivel em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jan. 24.

LACERDA, Thays de Campos. **Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra.** Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, Vol. 12, Nº 02, ISSN: 2358-8403. 2019. Disponível em:

https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4113/3284. Acesso em 26 de abril de 2024.

LENE, Hérica. Memória e história da imprensa na Bahia: os pasquins sediciosos da Revolta de 1798. In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** *XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2016, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: INTERCOM, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0672-1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

LIMA, Fátima. **Dossiê Raça, Interseccionalidade e Violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas**. Caderno de Gênero e Diversidade, v. 4, n. 2, abr./jun. 2018.

LIMA, Juliana Murta de; MOURA JÚNIOR, James Ferreira. **Racismo e sexismo como opressões direcionadas a mulheres quilombolas: uma revisão bibliográfica da literatura (2003-2023).** Boletim de Conjuntura Boca, Boa Vista, v. 17, n. 51, 2024. Disponível em: http://www.ioles.com.br/boca. Acesso em: 02 ago. 2024.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. Selo Negro Edições, São Paulo, 2015.Disponivel em: https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/40095.pdf. Acesso em 20 de ago. 2024.

LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lilia K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. Artelogie [Online], n. 5, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/artelogie/5242>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACIEL, Maria Eunice de S. **A eugenia no Brasil.** Anos 90, Porto Alegre, n. 11, p. 121, jul. 1999. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

MACHADO, Vanessa. **Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012.** 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. 216 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo. 1ª ed. Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital-Vol. 1.** São Paulo. 1ª ed. Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo. 1ª ed. Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Linhas fundamentais da crítica da economia política (Grundrisse), volume 1.** Barcelona: Crítica, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7974654/mod_resource/content/1/marx_prefacio%20contribuicao%20critica%20economia%20politica.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo editorial, 2012

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013. 160 p. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%C3%AA_mulheres_negras-retrato_das_condi%C3%A7%C3%B5es_de_vida_das_mulheres_negras_no_Brasil. Acesso em: 27 fev. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Educação Superior privado no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARTINS, Thais Joi; Relações raciais: uma reflexão sobre a construção das teorias racialistas e ideologias raciais no Brasil. Revista África e Africanidades, ano 6, n. 18, jan. 2015. ISSN 1983-2354. Disponível em: https://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01jan2015.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

MARTINS, Daniara Thomaz Fernandes. **"A UEM vai ficar preta!": análise do processo de implementação de cotas para pessoas negras na Universidade Estadual de Maringá**. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Curso de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva da Silveira. Disponível em: https://anpocs.org.br/wp-content/uploads/2023/07/59AM.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

MATOSO, Júlia Soares Fernandes. T**rês mulheres sob três visões: personagem feminina e ponto de vista em três contos de Guimarães Rosa**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35573/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20J%c3%balia%20Soares%20Fernandes%20Matoso.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2024.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Marli Pereira Soares**. 2024. Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/marli-pereira-soares/. Acesso em: 20 abr. 2024.

MILLS, Charles W. **Ignorância branca**. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa/Bahia, v. 17, n. 1, p. 413-438, jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/785. Acesso em: 12 jun. 2024.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Tradução de Teófilo Reis e Breno Ricardo Guimarães Santos. Rio de Janeiro. Zahar, 2023.

MIRANDA, Aline. **Seguindo a herança dos meus ancestrais: negras epistemologias e a descolonização do pensamento.** Conferência de abertura do III Negras Antropologias, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 26-27 nov. 2019.Disponivel em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/29459/25177. Acesso em 13 jun. 2024

MORAES, Eunice Lea de; SILVA, Lucia Isabel Conceição da. Feminismo negro e a interseccionalidade de gênero, raça e classe. In: **Interfaces entre Raça, Gênero e Classe Social.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, vol. 7, nº 13, 2017. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP. Acesso em: 18 fev. 2024.

MORAES, Dênis de. **Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci.** Revista Debates, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). In: **FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de** (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil.* Niterói: EdUFF, 2016.

MORAIS, Jaime Magalhães. **Sant'Ana da Feira: Babel entre a Independência e a Sabinada**. Revista Língua & Literatura, v. 22, n. 40, p. 142-162, jul./dez. 2020.Disponivel em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3172. Acesso em 15 jul. 2024.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier. A indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista: aproximações necessárias. In: ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa (org.). **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos.** São Paulo: EDUC, 2021. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Marxismo-e-questao-etnico-racial.pdf. Acesso em: 25 de ago. 24.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** Maringá, PR: Eduem, 2015. 346 p.

MOURA, Clóvis. **Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo**. Portal de Periódicos da UFBA, 1983. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/article/download. Acesso em: 13 de abril de 2024.

MOURA, Clovis. Os Quilombos e a Rebelião Negra. 5ª Edição. Editora Brasiliense: 1986. São Paulo.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995. Disponível em: [https://www.unisalento.it/documents/20152/229631/Tia+Ciata+e+a+Pequena+%C%81frica+no+Rio.pdf/0ed23dcd-e33e-f71c-1541-f7501b732ebd?version=1.0]. Acesso em 20 de abril de 2024.

NARCIZO, Lorena de Fátima Sousa Araújo. **Direito tributário e desigualdades de gênero e raça: uma análise sobre a regressividade da tributação sobre o consumo e seu impacto na vida das mulheres negras**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Direito e Administração Pública do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), São Paulo, 2022.Disponivel em: https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/4232. Acesso em 14 jul. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora, ano 3, nº 6 e 7, pp. 41-49. 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php. Acesso em 20 de abril de 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz E Terra, 1978. Disponível em: https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2024.

NETO, Provino Pozza. Aqui abrio-lhe os braços da liberdade: os rumos abolicionistas no Amazonas imperial. In: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (Orgs.). **Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil**. Niterói: PPGHistória-UFF, 2011. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/206/Abreu%2c%20Martha-Livro-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 27 de abril de 2024.

NETO, Francisco Dias. **Reitoria e CAD aprovam proposição do reajuste das bolsas da instituição**. *ASC*, 10 out. 2023. Disponível em: http://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28287:reitoria-e-cad-aprovam-proposicao-do-reajuste-das-bolsas-da-instituicao&catid=986:pgina-central&Itemid=211. Acesso em: 28 fev. 2025

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Tradução de Luiz Felipe Guirnardes Soares. Revista Estudos Feministas [online], 2000, vol. 08, n. 02, pp. 09-41. ISSN 1806-9584. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2000000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 de abril de 2024.

NOGUEIRA, Porfírio Costa Crisóstomo Ramos. **Mucama Permitida: a identidade negra do trabalho doméstico no Brasil**. Cadernos De Gênero E Diversidade, v. 3, n. 4, p. 47–58, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.9771/cgd.v3i4.22482. Acesso em: 10 de abril de 2024.

ESTADO DE SÃO PAULO**. AS INFLUÊNCIAS DA ELITE DO SÉCULO 19 NA CLASSE MÉDIA BRASILEIRA: Outras visões sobre a classe média.** 1883. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=504047&forceview=1. Acesso em: 10 ago. 24.

OYỌWÚMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. 2004. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6579436/mod_resource/content/1/10.c%20Conceptualizando%20el%20g%C3%A9nero.pdf>. Acesso em: 17 fev. 24

OLIVEIRA, Josué Petrônio Quirino de. **Zumbi dos Palmares: a afroresiliência.** Revista Espaço Acadêmico, nº 197, ano 17. 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180428125619id_/http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/34903/20802. Acesso em: 20 de abril de 2024.

OLIVEIRA, Luis Otavio Paes. **Teoria Linguística – Saussure e as dicotomias linguísticas.** 23 out. 2023. Disponível em: https://www.unifal-

mg.edu.br/petletras/teoria-linguistica-saussure-e-as-dicotomias-linguisticas/. Acesso em: 7 set. 2024.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, nov. 2003. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD_996.pdf#page=9. Acesso em: 20 ago. 2024.

PATRÍCIO, João Victor Sanches. **Das margens ao centro: as diferentes expressões de centralidade da sociabilidade gay no centro do Rio de Janeiro**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA149_ID118501102021150116.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. 160 p. Disponível em: https://sites.uel.br/leafro/wp-content/uploads/2023/04/O-negro-na-universidade-o-direito-a-inclusao.pdf. Acesso em: 10 dez 2024.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL.** 2019. Tese. Disponível em: https://repositorio.uel.br/handle/123456789/16737. Acesso em: 23 dez. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. Tradução de Eni P. Orlando. Disponível em: http://muriloaraujo.pbworks.com/w/file/fetch/53730830/Pecheux_O-Discurso.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. Disponível em: http://ergiofreire.pro.br/ad/PECHEUX_SED.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2024.

PEREIRA, Potyara. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** In: BOSCHETTI, I et al (orgs.) Política Social no capitalismo: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; BERNARDINO-COSTA, Joaze. **O feminismo negro de Patrícia Hill Collins: uma conversa sobre conhecimento, poder e resistência.** Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 36, n. 3, p. [inserir página inicial e final do artigo], set./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/7Nm7KmJy6Vc54JmRMSMd7qD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2024.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Diferentes olhares, outras perspectivas: solidariedade e trabalho doméstico para mulheres negras durante a escravidão e no pós-abolição. Revista Sociedade e Estado, Volume 30, Número 3, Setembro/Dezembro 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/gZHzGLFVPCPZtvLmF3wfyjt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jan. 24.

PEREIRA, Ana Marques. **Mãe preta**. 2019. Disponível em: https://garfadasonline.blogspot.com/2019/04/dois-irmaos-de-leite.html. Acesso em: 26 de abril de 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro no Brasil republicano. In: Oliveira, Iolanda; Pessanha, Márcia Maria de Jesus (Orgs.). **Educação e Relações Raciais**. Rio de Janeiro/Niterói: CEAD/UFF, 2016. Disponível em: http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2020/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-vol.1-1.pdf#page=159. Acesso em 27 de abril de 2024.

PEREIRA, Bergman de Paula. **De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o "lugar" das mulheres negras no pós-abolição**. In: *Anais do Encontro da ANPUH*, 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: https://escrevivencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/de-escravas-a-empregadas-domc3a9sticas.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/download. Acesso em: 11 de abril de 2024.

PINHO, Maria Teresa Buonomo de. **Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros. Fortaleza, 2013.** Tese (Pós-Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6059/1/2013-TESE-MTBPINHO.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2024.

PONTES-SARAIVA, Ana; NEVES, Ciani Sueli das. **De Patricia Williams A Patricia Collins: Raça, Crítica E Feminismo.** Revista Direito e Práx., Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1169-1202, 2021.

PUPIM, Paulo. **Nos 10 anos do Estatuto da Igualdade Racial, pesquisadores apontam avanços e desafios.** ASC Notícias, 20 jul. 2020. Disponível em: https://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24796:nos-10-anos-do-estatuto-da-igualdade-racial-pesquisadores-apontam-avancos-e-desafios&catid=986:pgina-central&Itemid=211. Acesso em: 15 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** In: Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005 Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 25 de abril de 2024.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre o conceito de marginalidade. In: PEREIRA, L. (Org.). **Populações marginais**. São Paulo: Duas Cidades, 1978. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/399719779/QUIJANO-Anibal-Notas-sobre-o-Conceito-de-Marginalidade-Social-pdf?doc_id=399719779&download=true&order=638890007. Acesso em: 29 jun. 2024.

QUIRINO, Flávia. **Escritora Sueli Carneiro é a primeira mulher negra a receber Honoris Causa pela UnB.** Brasil de Fato. Publicado em 23 de março de 2022 às 12:28. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/03/23/escritora-sueli-carneiro-e-a-primeira-mulher-negra-a-receber-honoris-causa-pela-unb. Acesso em: 22 abr. 2024.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. 2006. São Paulo. Disponível em: https://www.academia.edu/50118559/Eu_sou_atlantica_sobre_a_trajet%C3%B3ria_de_vida_de_Beatriz_Nascimento. Acesso me 26 de ago. 2024.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. **Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 16, Brasília, jan.-abr. 2015, pp. 11-37. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/xKt5hWwZFChwrbtfZxTGXKf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 fev. 2024.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Colonialidade e raça: **implicações eurocêntricas para o currículo**. Revista Cocar, 14(30), 1-21. ISSN: 2237-0315. Belém PA, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3499/1680. Acesso em 25 de abril de 2024.

ROCHA, Karla Cristina Eiterer; ROCHA, Enilce do Carmo Albergaria. **A Literatura e a Representação Feminina em Dandara, a Heroína Negra de Palmares.** Ipotesi, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 43-54, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/28903. Acesso em 18 de ago. 2024.

ROCHA, Simone. **Eugenia no Brasil: análise do discurso "científico" no Boletim de Eugenia: 1929-1933.** 2010. 112 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/13240. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ROCHA, Paolla Rolon; SEVERINO, Jorismary Lescano; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Era Vargas (1930-1945): notas sobre o ensino secundário.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 1036–1043, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-069. Acesso em: 06 set. 2024.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. **Ativismo Feminista Negro no Brasil: do movimento de mulheres negras ao feminismo interseccional.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 34, 2021, pp. 1-54. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/NFdhTdVVLSRPHzdDzVpBYMq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

RODRIGUES, Bruno. **A luz de Tereza de Benguela não apagará: O dito e o não-dito pelas fontes históricas**. Fênix Revista de História e Estudos Culturais, 19(1), 2022. Disponível em: https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/983/1005. Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

RODRIGUES, Jéssica. **Legado de Tia Ciata para as mulheres que fazem samba é impagável, avalia bisneta da sambista**. Brasil de Fato. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/12/10/legado-de-tia-ciata-para-as-mulheres-que-fazem-samba-e-impagavel-avalia-bisneta-da-sambista. Acesso em 25 de abril de 2024.

RODRIGUES, Vera. **Uma Carta para Marli Pereira Soares**. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.25, 2020. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4905. Acesso em: 2 maio 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMÃO, Jeruse. Antonieta de Barros: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil. Florianópolis: Editora Cais, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Primórdios do conceito de gênero**.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>. Acesso em: 10 jan. 2024

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar.** Dental Press J Orthod, v. 15, n. 3, p. 121-124, maio-jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 24.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias.** Lutas Sociais, v. 19, n. 34, p. 100–113, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25760>. Acesso em: 12 ago. 24.

SANTOS, Vívian Matias dos. **Notas Desobedientes: Decolonialidade e a Contribuição para a Crítica Feminista à Ciência**. Psicologia & Sociedade, vol. 30, p. e200112. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 maio 2024.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667. Acesso em: 10 de abril de 2024.

SANTOS FILHO, Marcos César Barbosa dos. **O conceito de genocídio na história brasileira: a visão atual de violência e racismo de Abdias do Nascimento.** Brasília, 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - UniEuro, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.unieuro.edu.br/mestradocienciapolitica/images/Dissertacoes/mestrado/monografia_marcos_barbosa_ff.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

SANTOS, Edmilson Santos dos; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Givânia Maria da; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e253647, 2021.

SAVIANI, Dermeval S. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 06 set. 2024.

SILVA, Alexandra Lima da. **Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230067, 2018, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PWrYsgyFMvx7wM77CBgmssM/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Maria da Penha. **Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade escravista**. Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/MULHERES-NEGRAS-SUA-PARTICIPA%C3%87%C3%83O-HIST%C3%93RICA-NA-SOCIEDADE-ESCRAVISTA.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, Alex S. **O pensamento crítico de Angela Davis: notas para se pensar uma educação interseccional**. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, 2023 204-217. Disponível em https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/17418/12677. Acesso: 22 fev. 2024.

SILVA, Gislania de Freitas. **Mulheres, raça e classe**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 369-376, jul./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27918/1/2017_art_gfsilva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Maria Lucia. FARIAS, Marcio. OCARIZ, Maria Cristina. STIEL Neto Augusto (Orgs.). **Violência e sociedade: O racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro.** São Paulo: Escuta. 2008 Disponível em: https://sedes.org.br/projetos/Clinica_testemunho/LIVRO_violencia_sociedade.pdf#page=191. Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

SILVA, Alcione Aparecida da; SILVA, Eulália Maria Aparecida da. **Passados que não passam: Dandara, a mulher escravizada, trajetória e sua representação nos livros didáticos de história.** Revista Hydra, volume 6, número 12. 2023. Disponível em: [https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/14444/10770]. Acesso em 23 de abril de 2024.

SILVA, Maria Lucia et al. (Orgs.). **Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro**. São Paulo: Escuta, 2018. Disponível em: https://cleliaprestes.com/wp-content/uploads/2023/12/Ressignificacao-da-identidade-e-amor-como-resistencias-a-violencia-racial-em-favor-da-saude-.pdf#page=192. Acesso em: 03 maio 2024.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. **Sobre a Análise do Discurso**. Revista de Psicologia da UNESP, v. 4, n. 1, 2005. FATEC, Ourinhos, SP. Disponivel em: https://mail.revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/27. Acesso em 25 de set. 2024.

SILVA, Daniele Hungaro da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O método de ensino intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/836. Acesso em 03 de set. 2024.

SILVA, Alexandre Vitorino. **Fundamento constitucional e tipologia das ações afirmativas no direito constitucional brasileiro: uma abordagem à luz do**

princípio da igualdade material e da dimensão de não-discriminação do princípio da isonomia. 2023. Monografia (Especialização) - Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/4478. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília-DF, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/educacao_acoes_afirmativas.pdf#page=20. Acesso em 22 de abril de 2024.

SIQUEIRA, M. M. Sandra. **O marxismo e o combate à opressão contra as mulheres. Salvador-BA, 2019**. Disponível em: https://lemarx.faced.ufba.br/arquivo/marxismoecombateopressoesmulheres.pdf#page=114. Acesso em: 15 jan. 24.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude e poder: revisitando o "medo branco" no século XXI.** *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 134–147, 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/155. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS DOS SANTOS, Edmilson; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Givânia Maria da; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, e253647, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/JsP8qXvPqRNbsR6PRd9WkXB/. Acesso em: 18 nov 2024.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. **Apontamentos sobre as Representações das Mulheres Negras: Luta e Resistência.** Revista de Políticas Públicas, v. 22, p. 145-160, 2018. ISSN 2178-2865. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844051/321158844051.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUSA, Fernando (Dir.). **Dicionário de Relações Internacionais**. Edições Afrontamento/CEPESE, 2005.Disponivel em:

https://www.cepese.pt.

Acesso em 13 jul, 2024.

SOUSA, Alana; NOGUEIRA, André. **A triste e heróica saga de Dandara dos Palmares: A famosa esposa de Zumbi lutou arduamente contra o sistema servil.** Aventuras na História. 2020. Disponível em: [https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-dandara-dos-palmares-o-maior-ato-de-resistencia-contra-o-regime-escravocrata.phtml]. Acesso em 19 de abril de 2024.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **As idéias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional nos entreguerras.** Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 6, n. 11, jan./jun. 2012. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1877>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de**.** A eugenia no Brasil: ciência e pensamento social no movimento eugenista brasileiro do entre-guerras. In: **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**, 2005, Londrina. Anais [...]. Londrina: ANPUH, 2005.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Orientador: José Luís Sanfelice. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.210097. Acesso em: 05 dez 2024.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países**. *Revista Tópicos Educacionais*, vol. 22, núm. 1, p. 115-138, jan.-jun. 2016. Universidade Federal de Pernambuco.

TEIXEIRA, Matheus. **No Dia da Consciência Negra, UEM aprova cotas raciais para vestibulares.** ASC Notícias, 20 nov. 2019. Disponível em: https://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24172:no-dia-da-consciencia-negra-uem-aprova-cotas-raciais-para-vestibulares&catid=986&Itemid=211. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: https://www.uem.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)
Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://www.uel.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: https://www.uepg.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: https://www.unioeste.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO)
Universidade Estadual do Centro-Oeste. Disponível em: https://www.unicentro.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://www.unespar.edu.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP)
Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em: https://www.uenp.edu.br. Acesso em: 23 dez. 2024.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. Secretaria dos Colegiados Superiores**. Resolução Nº 019/2018-COU**. Aprova a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na Universidade Estadual de Maringá. Publicado em: 6 ago. 2018. Disponível em: http://www.scs.uem.br/. Acesso em: 10 fev 2025.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A educação doméstica no Brasil de oitocentos. Revista Educação em Questão**, vol. 28, núm. 14, jan.-jun. 2007, pp.

24-41. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959960003.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

VALLOTTON, Félix. **Mulher negra sentada, vista frontal.** 1911. Óleo sobre tela. Coleção Particular. Disponível em: https://www.wikiart.org/en/felix-vallotton/seated-black-woman-front-view-1911. Acesso em: 05 jul. 2024.

VAZ, Lívia Sant'Anna. **Ações afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9304. Acesso em: 02 dez 2024.

VAZ, Livia Sant' Anna. **Cotas Raciais**. São Paulo, 2023.

VELLOZO, Júlio César de Oliveira. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O pacto de todos contra os escravos no Brasil Imperial.** Revista de Direito Público. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/xsVppYR4j4FP6WCBhdxNbKP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 de abril de 2024.

VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Marcia; SOUSA, Caio Jardim; BERTOLOZZI, Thayla Bicalho. **As desigualdades educacionais e a Covid-19**. Informativo Desigualdades Raciais e Covid-19, n. 3, nov. 2020.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS**, 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2017. ISSN 2179-510X.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão.** 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/12384. Acesso em: 23 dez. 2024.

VIANA, Nildo. Raça e Etnia. In: SANTOS, Cleito Pereira dos et al. **Capitalismo e questão racial.** Rio de Janeiro: Corifeu, 2009. p. 8-21. Disponível em: https://www.academia.edu/2447917/Capitalismo_e_Quest%C3%A3o_Racial. Acesso em 06 de maio 2024.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Racismo. In: SANTOS, Cleito Pereira dos et al. **Capitalismo e questão racial.** Rio de Janeiro: Corifeu, 2009. p. 22-31. Disponível em: https://www.academia.edu/2447917/Capitalismo_e_Quest%C3%A3o_Racial. Acesso em 06 de maio 2024.

VIANA, Nildo. **Blocos sociais e luta de classes.** Revista de Estudos Libertários e Protagonismo, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: https://redelp.net/renf/article/download. Acesso em: 25 fev. 2025.

VIANA, Gabriela da Silva; FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A política de assistência estudantil da UEM e os impactos no processo de formação de professores do Campus Regional do Vale do Ivaí.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 12, n. 24, jul./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6812/5837. Acesso em: 25 fev. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples** (2007). Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viLUNAew/19013. Acesso em: 2 ago. 2023.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução. In: **História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, v. 1, p. 331-382. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3468242&forceview=1>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VIANA, Rubiana Nascimento. **Raça, gênero e classe na perspectiva de bell hooks.** Revista Sociedade e Cultura, v. 1, 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/66604. Acesso em: 14 fev. 2024.

VINHAS, Wagner. **Revisitando Maria Beatriz Nascimento: a continuidade histórica entre os sistemas sociais negros do passado e os assentamentos em favelas urbanas e comunidades rurais da atualidade.** Revista da ABPN, v. 10, n. 25, mar-jun, pp. 271-293. 2018. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/616/544. Acesso em 23 de abril de 2024.

WINCKLER, Carlos Roberto. **O contexto das velhas e (não tão) novas reformas educacionais no Brasil**. [s.l.], [s.n.]. Disponivel em: https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/download/694/939. Acesso em 15 de set. 2024.

ANEXOS

Anexo A – Oficio 010/PPE-UEM

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

Ofício nº 010/2024-PPE

Maringá, 27 de Novembro de 2024.

Prezado Senhor:

Solicitamos autorização para a aluna de Mestrado **Suelen Regina Gomes Gonçalves** colher dados para a pesquisa intitulada "**Trajetória Histórica da Mulher Negra e o Direito à Educação Superior: Uma análise em duas universidades públicas estaduais no Paraná.**" estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A solicitação é que a aluna do mestrado tenha acesso a dados de matrículas nos cursos de graduação da UEM, presencial e EaD, referente ao recorte de gênero e raça para contribuir na pesquisa de Mestrado em Educação intitulada "**TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULHER NEGRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS NO PARANÁ**".

O objetivo geral é compreender as políticas educacionais adotadas nas universidades públicas estaduais do Paraná, UEM e UEL, e suas conseqüências específicas para o acesso e a permanência da mulher negra no nível da Educação Superior, na figura de discente de graduação.

A pesquisa proposta se desenvolve na Linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sendo orientada pela professora Drª Jani Alves da Silva Moreira.

Os dados necessários a princípio seriam:

1. Número de mulheres negras e homens negros matriculadas na UEM entre os anos de 2004 e 2022, bem como o número de mulheres negras e homens negros que se matricularam no período subseqüente, de 2023 a 2024;
2. Em quais cursos existem mulheres negras matriculadas (EaD e Presencial), no período de 2004 a 2024 e quais os seus quantitativos;
3. Relação dos principais cursos de graduação com maior número de matrículas de mulheres negras e homens negros na UEM;

Campus Universitário – Av. Colombo, 5790 – Bloco I-12 – Sala 11 – Fone: (44) 3011-4853 – 3011-5076
CEP 87020-900 – Maringá – Paraná – E-mail: sec-ppe@uem.br – www.ppe.uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

4. Número de trancamento de matrículas e desistência de pessoas negras (mulheres e homens) nos cursos, especialmente durante o período pós-implementação das cotas raciais na UEM.

Todos os dados, nomes e itens que possam identificar a instituição serão mantidos em absoluto sigilo, sendo que serão utilizados nomes fantasias para representar as IES participantes, garantindo que não haja nenhum prejuízo ou dano. A participação será voluntária, sem oneração a nenhum dos participantes.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,

Maria Cristina Gomes Machado

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Gomes Machado
Coordenadora do PPE/UEM

Ilm. Sr.
Hugo Alex da Silva
Diretor de Assuntos Acadêmicos - DAA
UEM/MARINGÁ

Campus Universitário – Av. Colombo, 5790 – Bloco I-12 – Sala 11 – Fone: (44) 3011-4853 – 3011-5076
CEP 87020-900 – Maringá – Paraná – E-mail: sec-ppe@uem.br – www.ppe.uem.br

Anexo B- Resolução nº 019/2018 COU-UEM;

ADVERTÊNCIA:
O prazo recursal termina em 13/08/2018. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM)

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE APOIO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Art. 1º Institui-se a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na Universidade Estadual de Maringá (UEM) com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes de graduação e pós-graduação na educação superior pública fornecida pela UEM.

§ 1º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM deve ser executada no âmbito de todos os câmpus da Universidade.

§ 2º As ações da Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM visam a alcançar, prioritariamente, os estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, entendendo-se tais estudantes como sendo de baixa renda.

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE APOIO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA UEM

Art. 2º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM tem por princípios:

I - a primazia da educação como pública, autônoma, gratuita e de qualidade;

II - a democratização do acesso e permanência no ensino superior;

III - a ênfase nas necessidades sociais e humanas dos estudantes;

IV - o respeito à dignidade do estudante;

V - o compromisso com a excelência dos serviços prestados;

VI - a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a ciência, a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

VII - a formação científica, humanista e profissional;

VIII - a justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação social, violência e opressão no âmbito da Universidade;

IX - a transparência e racionalização na utilização dos recursos públicos e no estabelecimento dos critérios de acesso aos benefícios desta Política Institucional;

X - a garantia de condições de equidade para permanência e conclusão do ensino em todos os níveis;

XI - a garantia de condições de acessibilidade às instalações e ambientes físicos da Universidade aos estudantes da UEM;

XII - a vinculação dos benefícios desta Política à frequência dos estudantes aos cursos em que estão matriculados;

XIII - o diálogo com a comunidade externa e entre os entes da Universidade como meio de construção da Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM.

Art. 3º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM tem por objetivos:

I - orientar e servir de base para todas as ações que visem a atender necessidades e demandas sociais dos estudantes, de modo a maximizar as condições de formação de qualidade no ensino superior ofertado na UEM;

II - promover a integração dos estudantes de diferentes cursos;

III - coordenar os diversos setores, departamentos e órgãos da Universidade no esforço institucional para contribuir com a qualidade de vida dos estudantes da UEM

R E S O L U Ç Ã O N.º 019/2018-COU

CERTIDÃO
Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e no site http://www.scs.uem.br, no dia 06/08/2018.

Isac Ferreira Lopes,
Secretário.

Aprova a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na Universidade Estadual de Maringá.

Considerando o conteúdo das fls. 245 a 263 do **Processo n.º 6.263/2009-PRO**;

considerando o disposto no Decreto Presidencial n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito da educação superior pública federal;

considerando o disposto no Artigo 11, Inciso I, do Estatuto da Universidade Estadual de Maringá: "Compete ao Conselho Universitário: exercer a supervisão geral da Universidade e traçar a política universitária";

considerando o disposto no Artigo 3º, Inciso VII, do mesmo Estatuto: "A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ tem por princípios: compromisso com a democratização do ingresso e com a permanência do aluno na universidade";

considerando o disposto na Portaria n.º 718/2009-GRE, de 16 de julho de 2009, que cria o Programa Integrado de Ação Social (PROAÇÃO), da UEM;

considerando o disposto na Portaria n.º 1.533/94-GRE, de 28 de setembro de 1994, que cria o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE);

considerando o disposto na Resolução n.º 001/2015-COU, que cria o Programa de Integração Estudantil (PROINTE)

considerando o disposto na Resolução n.º 124/2015-CAD, que destina recursos arrecadados pela exploração de serviços das cantinas e reprografias, na UEM, à assistência estudantil;

considerando os fundamentos apresentados no Parecer n.º 012/2018-PLAN, os quais foram adotados como motivação para decidir,

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Aprovar a **Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, conforme Anexo, parte integrante desta resolução.

Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 30 de julho de 2018.

Mauro Luciano Baesso,
Reitor.

por meio da organização e incentivo, dentre outras, de atividades esportivas, culturais, ambientais e de saúde;

IV - estimular a isenção de taxas de alimentação do restaurante universitário e de outras taxas financeiras para os estudantes de baixa renda;

V - garantir assistência aos estudantes com deficiência de acordo com as suas necessidades;

VI - oferecer condições de permanência a todos os estudantes na Universidade Estadual de Maringá;

VII - auxiliar na redução das taxas de retenção e evasão;

VIII - promover debates com temas que interessem aos estudantes e à universidade pública;

IX - contribuir com a Universidade em defesa da manutenção de seu caráter público, engajando os estudantes nas discussões políticas;

X - estimular a adaptação de edificações, espaços e ambientes físicos da Universidade para que se tornem acessíveis a todos, independentemente de limitações e deficiências;

XI - estimular a autonomia, independência, segurança, qualidade de vida e inclusão social dos estudantes como valores orientadores dos projetos de expansão e modernização dos diversos câmpus da Universidade;

XII - estimular o planejamento e adequada utilização dos recursos necessários para a efetivação de ações de apoio aos estudantes, maximizando o seu alcance em função da finalidade desta Política;

XIII - estimular discussões e a instituição de políticas públicas de apoio estudantil e melhoria de condições de acesso e permanência no ensino superior público, nos âmbitos municipal e estadual;

XIV - estimular discussões e a instituição de linhas de fomento de projetos e programas sociais em universidades públicas, nos âmbitos estadual e nacional.

DOS INSTRUMENTOS DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE APOIO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA UEM

Art. 4º São instrumentos da Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM os planos, programas, projetos e serviços que tenham por finalidade a melhoria das condições de permanência e êxito dos estudantes no ensino superior da UEM.

§ 1º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM intervirá, prioritariamente, nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, acessibilidade, transporte, promoção da saúde, cultura e inclusão.

§ 2º Para os devidos efeitos, entende-se por:

I - moradia estudantil: estrutura física para moradia e convivência ou auxílio financeiro para a permanência do estudante de baixa renda, durante o curso;

II - transporte: incentivo ao uso de meios coletivos ou não poluentes de transporte e outras ações que viabilizem a locomoção dos estudantes para as dependências da Universidade;

III - acessibilidade: adequação de dependências e espaços físicos, processos, documentos, dentre outros, da Universidade, de modo a torná-los acessíveis a toda a comunidade, incluindo-se os estudantes com deficiências ou superdotação;

IV - promoção da saúde: incentivo a hábitos e criação de espaços que promovam, de forma ampla e contínua, a saúde física e mental nas suas mais diversas formas;

V - alimentação: oferta de refeições diversificadas, balanceadas e em condições higiênico-sanitárias adequadas, servidas nos restaurantes universitários ou estruturas similares. Oferta de refeições gratuitas a estudantes de baixa renda;

VI - cultura: promoção de atividades e eventos culturais voltados à comunidade discente com diversidade, frequência e qualidade adequadas. Criação de espaços de convivência estudantil;

VII - inclusão: promoção, por todos os meios viáveis e adequados, de ações que aumentem a equidade de acesso e de utilização das condições e estruturas da Universidade a todos os estudantes, independentemente de deficiências, condição social e econômica, opção religiosa, orientação sexual, ou de gênero ou ainda qualquer outra condição.

§ 3º Os itens relacionados neste artigo podem ser complementados por outros que se monstrarem necessários.

Art. 5º A Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM deve ser executada por profissionais da área social e psicossocial, em interface com outros profissionais competentes.

Parágrafo único. O regulamento contendo critérios e a metodologia de seleção dos estudantes a serem beneficiados, prioritariamente, devem ser aprovados pelo Conselho Universitário mediante proposta da Pró-Reitoria de Ensino da UEM (ou órgão da Universidade responsável pela coordenação dos esforços de execução da Política), ouvidos os profissionais da área social da Universidade.

Art. 6º Os recursos para implementação da Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na UEM devem constar no orçamento gerencial anual da Universidade.

****

Anexo C - Resolução nº 028/2019 CEP-UEM

Universidade Estadual de Maringá

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

R E S O L U Ç Ã O N.º 028/2019-CEP

CERTIDÃO
Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e publicada no site http://www.scs.uem.br, no dia 25/11/2019.

Isac Ferreira Lopes,
Secretário.

Aprova a implantação de Cotas para Negros (pretos e pardos) e sua regulamentação.

Considerando o conteúdo do **Processo n.º 6.891/2018-PRO**;

considerando o disposto na Lei Federal n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

considerando o disposto na Lei Federal n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas institucionais federais de ensino técnico de nível médio;

considerando o disposto nos Artigos 207 e 214 da Constituição Federal;

considerando o disposto no Inciso III do Artigo 2º da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá demais providências;

considerando o disposto na Resolução n.º 012/2010-CEP;

considerando os fundamentos apresentados no Parecer n.º 017/2019-CGE, os quais foram adotados como motivação para decidir,

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, REITOR, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Aprovar a **implantação de Cotas para Negros (pretos e pardos)**, na Universidade Estadual de Maringá.

Art. 2º Aprovar o **Regulamento do Sistema de Cotas para Negros (pretos e pardos)** da Universidade Estadual de Maringá, conforme Anexos I e II, partes integrantes desta Resolução.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Dê-se ciência.

Cumpra-se.

Maringá, 20 de novembro de 2019.

Julio César Damasceno,
Reitor.

ADVERTÊNCIA:
O prazo recursal termina em 02/12/2019. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM)

Universidade Estadual de Maringá

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ANEXO I

Regulamento do Sistema de Cotas para Negros da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Art. 1º A presente resolução regulamenta o Sistema de Cotas para Negros da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o qual constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença étnico-racial e à diversidade socioeconômica.

Art. 2º O Sistema de Cotas para Negros da Universidade a que se refere o Artigo 1º reserva vagas para cada curso de graduação, ofertadas em Processo Seletivo Vestibular, obedecendo à seguinte proporcionalidade: 20% das vagas do vestibular para os candidatos que optarem por essa forma de ingresso que se autodeclararem negros (pretos ou pardos), sendo que ¾ desses candidatos devem atender aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP, e ¼ independente desses critérios, aos candidatos que atendam integralmente os seguintes requisitos:

I - pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista nesta resolução normativa;

II - não seja portador de diploma de curso superior;

III - tais critérios levam em conta a classificação de cor ou raça empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para fins de auto declaração;

Parágrafo único. Na hipótese de constatação de falsidade nas auto declarações os candidatos devem ser eliminados dos concursos vestibulares e, se tiver efetuado matrícula, desligados, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.

Art. 3º Considera-se negro o candidato que assim se declare e que possua cor de pele preta ou parda e outros traços fenotípicos que o identifiquem como pertencente ao grupo racial negro.

§ 1º Enquadram-se nesta opção somente os candidatos pertencentes ao grupo racial negro.

§ 2º A ascendência negra não será fator a ser considerado na condição de ser negro.

Art. 4º O Sistema de Cotas para Negros deve ficar vinculado à Pró-Reitora de Ensino (PEN).

Art. 5º Para a implantação do Sistema de Cotas para Negros de acesso aos cursos de graduação da Universidade, a que se refere o **Artigo 2º**, é destinado 20% das vagas do vestibular para os candidatos que optarem por essa forma de ingresso que se autodeclararem negros (pretos ou pardos), sendo que ¾ desses candidatos devem atender aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP, e ¼ independente desses critérios, em cada curso e turno, sendo que em casos onde este percentual represente um número fracionário, deve ser feito o arredondamento para o número inteiro mais próximo.

§ 1º Os candidatos que optarem pelo Sistema de Cotas para Negros concorrem às vagas reservadas para este sistema e às vagas de disputa universal.

§ 2º Os candidatos interessados em participar do Sistema de Cotas para Negros de acesso aos cursos de graduação, devem fazer a sua opção no ato de inscrição do vestibular.

§ 3º Os candidatos inscritos no Vestibular UEM, e não eliminados no processo de seleção, são classificados em uma lista única, contabilizados após a aplicação das técnicas de contagem definidas no manual do candidato ao vestibular da UEM.

§ 4º Para a composição da lista única de classificação geral dos candidatos no vestibular é obedecido, exclusivamente, critérios de desempenho acadêmico nas provas, diferentemente da ordem de seleção e convocação desses candidatos, a qual leva em conta a reserva de vagas estabelecida nesta resolução.

§ 5º A convocação para o preenchimento das vagas de cada curso ocorre como segue: em cada curso, são convocados os candidatos que obtiver o melhor desempenho na lista única do concurso vestibular (não cotistas e cotistas) até o limite de vagas previstas para a concorrência geral (60%), sendo as vagas destinadas ao Sistema de Cotas Sociais (20%) e Cotas para Negros (20%), sendo ¾ dessas vagas para candidatos que atendam aos critérios da Resolução n.º 012/2010-CEP, e ¼ independente desses critérios, preenchidas pela ordem de classificação dos demais candidatos que manifestaram o interesse em igualmente concorrer por esta categoria.

§ 6º Em caso de empate no número de pontos por dois ou mais candidatos, devem ser utilizados os critérios de desempate definidos no Manual do Candidato ao Vestibular UEM.

§ 7º As convocações subsequentes devem ser realizadas em separado em cada um dos sistemas, cotas e não cotas, seguindo os mesmos critérios definidos no § 4º do presente artigo.

Art. 6º Os candidatos classificados no vestibular para as vagas do Sistema de Cotas para Negros devem comprovar, no ato de matrícula, os requisitos contidos nos Incisos I a IV do **Artigo 2º** desta resolução.

§ 1º No ato da matrícula o candidato deve declarar todas as condições de acesso ao Sistema de Cotas para Negros da UEM, conforme termo constante no Anexo II, da presente resolução.

Art. 7º Devem ser instituídas bancas de verificação para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos).

Art. 8º Deve haver acompanhamento e avaliação das Cotas para Negros nos próximos cinco anos.

Art. 9º. Esta resolução deve ser regulamentada por portaria do reitor a ser expedida no prazo de 30 dias a contar da data da publicação desta resolução.

****

Anexo D - Resolução 013/2023 CEP-UEM

R E S O L U Ç Ã O N.º 013/2023-CEP

CERTIDÃO
Certifico que a presente resolução foi afixada em local de costume, nesta Reitoria e publicada no site http://www.scs.uem.br, no dia 7/8/2023.

Renato Motta e Gago,
Secretário Geral.

Aprova o Regulamento para as Políticas Afirmativas de Cotas nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação da UEM e adota outras providências.

Considerando o conteúdo do **e-Protocolo n.º 20.182.300-5**;
considerando o disposto na Resolução n.º 041/2021-CEP;
considerando o disposto na Resolução n.º 016/2021-CEP;
considerando o disposto na Resolução n.º 008/2020-CEP;
considerando o disposto na Resolução n.º 028/2019-CEP;
considerando os fundamentos apresentados no Parecer n.º 010/2023-CGE, adotados como motivação para decidir;
considerando o disposto no art. 28 do Estatuto da Universidade Estadual de Maringá,

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, VICE-REITORA, NO USO DE MINHAS ATRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS E REGIMENTAIS, SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Aprovar o Regulamento para as Políticas Afirmativas de Cotas nos processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação da UEM, em conformidade com o disposto no Anexo I, parte integrante desta resolução.

Art. 2º Revogar as Resoluções n.os 028/2019-CEP, 008/2020-CEP, 016/2021-CEP e 041/2021-CEP, e demais disposições em contrário.

.../

\... Res. 013/23-CEP
fls. 2

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.
Dê-se ciência.
Cumpra-se.

Maringá, 19 de julho de 2023.

Gisele Mendes de Carvalho,
Vice-reitora.

ADVERTÊNCIA:
O prazo recursal termina em 14/8/2023. (Art. 95 - § 1º do Regimento Geral da UEM).

.../

\... Res. 013/23-CEP
fls. 3

ANEXO I

REGULAMENTO PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE COTAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DE INGRESSO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEM

TÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A presente resolução regulamenta as Políticas Afirmativas de Cotas nos Processos Seletivos de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), constituindo-se em instrumento de promoção dos valores democráticos e de respeito à diferença socioeconômica, étnico-racial e à pessoa com deficiência (PcD), em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 2º Do total de vagas ofertadas pela UEM para cada curso, turno, câmpus e, quando se aplicar, habilitação ou ênfase, devem ser destinadas:

I - 20% para Cotas Sociais;

II - 20% para Cotas para Negros (pretos e pardos), sendo 3/4 dessas vagas para candidatos que atendam a um dos requisitos do art. 3º e 1/4 dessas vagas independente desses critérios;

III - 5% para pessoas com deficiência (PcD).

§ 1º Caso algum desses percentuais corresponda a número não inteiro, deve ser feito arredondamento para o número inteiro mais próximo.

§ 2º A distribuição dessas vagas entre os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação (Vestibular, Processo de Avaliação Seriada (PAS)) e Sistema de Seleção Unificada (SISU) deve ser feita proporcionalmente ao número de vagas destinadas para cada processo para cada curso, turno, câmpus e, quando for o caso, habilitação ou ênfase, e ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP).

.../

\... Res. 013/23-CEP
fls. 4

TÍTULO II - DOS REQUISITOS E PROCEDIMENTOS REFERENTES ÀS COTAS SOCIAIS

Art. 3º O Sistema de Cotas Sociais da UEM, ao qual se refere o inciso I do art. 2º, destina-se aos candidatos que atendam um dos seguintes requisitos:

I - tenham cursado as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em Instituição Pública de Ensino; ou

II - possuam registro no cadastro único de família de baixa renda:

a) com renda familiar mensal *per capita* de até 1/2 (meio) salário mínimo; ou

b) com renda familiar mensal de até três salários mínimos.

§1º O candidato que seja portador de diploma de curso superior, no ato da matrícula, não terá acesso ao Sistema de Cotas Sociais da Universidade.

§2º Consideram-se instituições públicas de ensino aquelas mantidas por governos Federal, Estadual ou Municipal, e que ofereçam exclusivamente o ensino gratuito.

Art. 4º Os candidatos classificados para as vagas do Sistema de Cotas Sociais devem comprovar, no ato da pré-matrícula, um dos requisitos contidos no art. 3º desta resolução.

§ 1º No ato da pré-matrícula o aluno deve declarar que não é portador de diploma de curso superior, conforme art. 3º desta resolução.

§ 2º Toda a documentação referente à matrícula deve ser entregue no ato da pré-matrícula.

§ 3º A matrícula é efetivada automaticamente, após a verificação da idoneidade da documentação pela UEM.

TÍTULO III - DOS REQUISITOS E PROCEDIMENTOS REFERENTES ÀS COTAS PARA NEGROS (PRETOS E PARDOS)

Art. 5º O Sistema de Cotas para Negros a que se refere o inciso II do art. 2º é destinado a candidatos que satisfaçam integralmente os seguintes requisitos:

.../

\... Res. 013/23-CEP
fls. 5

I - pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista nesta normativa, levando-se em consideração a classificação de cor ou raça empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para fins de autodeclaração;

II - não sejam portadores de diploma de curso superior;

Art. 6° Considera-se negro o candidato que assim se declare e que possua cor de pele preta ou parda e outros traços fenotípicos que o identifiquem como pertencente ao grupo racial negro.

Parágrafo único: A ascendência negra, por si só, não será fator a ser considerado no sistema de cotas para negros.

Art. 7º O Sistema de Cotas para Negros deve ficar vinculado à Pró-Reitora de Ensino (PEN).

Art. 8º Devem ser instituídas bancas/comissão de verificação (heteroidentificação) para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos).

§ 1º A comissão de heteroidentificação deve ser constituída por três membros titulares e três membros suplentes, dos quais, preferencialmente:

I - um membro titular e um suplente, que se autodeclarem negros e possuam cor de pele preta ou parda e outros traços fenotípicos que os identifiquem como pertencentes ao grupo racial negro.

II - um membro titular e um suplente com ascendência negra, mas que não se declarem como negros em razão de sua cor de pele e/ou outros traços fenotípicos que não os caracterizem como negros.

III - um membro titular e um suplente, que não possua ascendência negra e não apresente cor de pele e traços fenotípicos que o caracterize como negro.

§ 2º É preciso considerar que, pelo menos um dos membros da comissão de heteroidentificação, seja preferencialmente experiente na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo.

§ 3º A composição da comissão de heteroidentificação deve atender ao critério da diversidade, garantindo que seus membros sejam distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade.

§ 4º Os membros da comissão de heteroidentificação devem assinar termo de confidencialidade sobre as informações pessoais dos candidatos a que tiverem acesso durante o procedimento de heteroidentificação.

§ 5º Os currículos dos membros da comissão de heteroidentificação devem ser publicados em sítio eletrônico da entidade responsável pela realização do certame.

.../

Art. 9º O candidato que se declare negro, aprovado e convocado para a matrícula, deve comparecer para entrevista com a comissão de heteroidentificação

na data, horário e local estabelecidos para a validação da condição de beneficiário da política de reserva de vagas.

Art. 10. O candidato classificado para a vaga do Sistema de Cotas para Negros que não comparecer à convocação da comissão de heteroidentificação, ou deixar de apresentar a documentação nos editais dos processos seletivos, fica eliminado do certame.

Art. 11. Fica eliminado do processo seletivo o candidato cuja análise, pela comissão de heteroidentificação, for inconsistente com a cor de pele e/ou outros traços fenotípicos que o identifiquem como pertencente ao grupo racial negro.

TÍTULO IV - DOS REQUISITOS E PROCEDIMENTOS REFERENTES ÀS COTAS PCD

Art. 12. Considera-se pessoa com deficiência (PcD) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, em conformidade com a Lei n.º 13.146/2015, com o § 2° da Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012 e com a Lei n.º 14.126 de 22 de março de 2021.

Parágrafo único. Para a comprovação da deficiência são aceitos laudos caracterizadores, emitidos por profissional de saúde de nível superior com conhecimento na área da deficiência declarada (médico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou psicólogo), com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM5).

Art. 13. Os candidatos interessados em participar do Sistema de Cotas PcD para ingresso nos cursos de graduação, devem fazer a sua opção no ato de inscrição do processo seletivo por meio de autodeclaração.

Art. 14. Os procedimentos de validação dos laudos apresentados pelo candidato com deficiência devem ser realizados por uma Comissão de Validação (CV-PcD), especialmente designada pela reitoria para essa finalidade.

.../

\... Res. 013/23-CEP
fls. 7

§ 1º A CV-PcD deve ser composta por três membros titulares e três membros suplentes, dos quais:

I - um médico titular e um suplente;

II - um psicólogo titular e um suplente;

III - um membro titular e um suplente, a serem indicados pelo Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE).

§ 2º O candidato convocado para a matrícula deve comparecer para entrevista com a CV-PcD na data, horário e local estabelecidos para a validação da condição de beneficiário da política de reserva de vagas.

§ 3º Os membros da CV-PcD devem assinar termo de confidencialidade sobre as informações pessoais dos candidatos a que tiverem acesso durante o procedimento de validação.

§ 4º A CV-PcD deve reunir-se para deliberar e manifestar sobre a condição dos candidatos como elegíveis, ou não, a ingressarem como beneficiários do objeto desta resolução.

Art. 15. Cabe à CV-PcD analisar as respectivas documentações apresentadas e emitir parecer, tendo por base o estabelecido na Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, na Lei n.º 12. 764, de 27 de dezembro de 2012 e na Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021 e demais leis que vierem a complementá-las ou a substituí-las.

Art. 16. O candidato com deficiência que não comparecer à convocação da CV-PcD, ou deixar de apresentar a documentação requerida nos editais dos processos seletivos, fica eliminado do certame.

Art. 17. Fica eliminado do processo seletivo o candidato cujo laudo analisado pela comissão for inconsistente com a deficiência autodeclarada no ato da inscrição.

TÍTULO V - DA CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS NAS COTAS

Art. 18. Em cada processo seletivo de ingresso para um determinado curso, turno e câmpus, a classificação a ser utilizada para o preenchimento das vagas destinadas às cotas regulamentadas por esta resolução obedece aos seguintes procedimentos:

I - São primeiramente classificados para as vagas universais, isto é, aquelas que não se incluem em qualquer uma das cotas previstas, os candidatos melhor classificados dentro do limite dessas vagas dentre todos os candidatos a esse curso, sem distinção entre cotistas e não cotistas. ***.../***

\... Res. 013/23-CEP
fls. 8

II - São classificados para o preenchimento das vagas de cada cota os candidatos melhor classificados que aplicaram para a respectiva cota e que não

façam parte dos candidatos classificados para as vagas universais.

§ 1º Para que possa usufruir das políticas institucionais afirmativas direcionadas a cotistas, o candidato concorrendo a vaga em cota e classificado para vaga universal, precisa comprovar os requisitos para a cota a que concorreu.

§ 2º Em caso de empate, o desempate deve seguir os critérios estabelecidos para cada processo seletivo.

§ 3º Em caso de não preenchimento total das vagas destinadas a um sistema de cotas, essas vagas devem ser realocadas da seguinte maneira:

I - as vagas não preenchidas das cotas sociais para negros devem ser destinadas às vagas universais de negros e vice-versa;
II - se, após o previsto no inciso I, restarem vagas não preenchidas de cotas para negros, elas devem ser destinadas às cotas sociais;
III - as vagas de cotas sociais não preenchidas devem ser destinadas às vagas universais;
IV - As vagas de cotas PcD não preenchidas devem ser destinadas às vagas universais.

TÍTULO VI - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 19. Esta resolução deve ser regulada por portaria do Gabinete da Reitoria.

Art. 20. Ficam revogadas as Resoluções n.^{os} 028/2019-CEP, 008/2020-CEP, 016/2021-CEP e 041/2021-CEP e demais disposições em contrário.

Art. 21. Os casos omissos são resolvidos pela PEN.

Anexo E- Ficha de Inscrição Bolsa Permanência;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
DIRETORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

FICHA DE INSCRIÇÃO
BOLSA PERMANÊNCIA

- **DADOS PESSOAIS**

  Nome: _____

  Data de Nascimento: _____/_____/_____ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

  RG:_____ UF: _____ CPF: _____

  Endereço:_____ CEP:_____

  Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

  Fone - Res. _____ Cel.: _____ Outros: _____

  E-mail: _____

- **DADOS ACADÊMICOS**

  Curso: _____ R.A.: _____

  Turno: _____ Qual ano está cursando: _____

- **DADOS BANCÁRIOS – (Somente Banco do Brasil)**

  Agência _____Conta:_____Operação:_____Cidade: _____UF: ____

- **PERÍODO DISPONÍVEL**

  Segunda-feira..... ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
  Terça-feira..... ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
  Quarta-feira..... ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
  Quinta-feira ..... ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
  Sexta-feira..... ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

  Tem disponibilidade para trabalhar durante o período de férias? ( ) Sim ( ) Não

  Tem disponibilidade para atuar fora do campus sede? (HUM, DMD...) ( ) Sim ( ) Não

  Faz uso do Passe do Estudante? ( ) Sim ( ) Não

- **HABILIDADES TÉCNICAS/ADMINISTRATIVAS**

  Informática: ( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

  Possui conhecimento de língua estrangeira? Qual? _____

- Já participou ou participa de Programa de Bolsa na UEM?

  ( ) Não ( ) Sim – Qual?_____ Período: _____

Para uso da DCT

Lotação: _____ramal_____

Período de atividades: ____/____/____ a ____/____/____

____/____/____ a ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1 - Onde você realizou seus estudos?

1.1 – Ensino Fundamental

( ) Escola Pública ou Particular / Fundações com isenção total de pagamento.
( ) Escola Particular sem isenção
( ) Escola Particular com isenção parcial
( ) Maior parte em escola pública
( ) Maior parte em escola particular

1.2 – Ensino Médio

( ) Escola Pública ou Particular / Fundações com isenção total de pagamento.
( ) Escola Particular sem isenção
( ) Escola Particular com isenção parcial
( ) Maior parte em escola pública
( ) Maior parte em escola particular

1.3 – No que se refere a Cursinho Pré-Vestibular
( ) Não cursou
( ) Fez cursinho popular (mensalidade de baixo custo)
( ) Fez cursinho comunitário (totalmente gratuito)
( ) Fez cursinho comercial sem bolsa
( ) Fez cursinho comercial com bolsa

1.4 – Foi contemplado com isenção de taxa no Vestibular?
( ) Sim ( )Não

2 – Ingressou na universidade pelo sistema de Cotas Sociais?
( ) Sim ( )Não

3 – Assinale a distância (em Kms) correspondente entre sua cidade de origem e a Universidade:

( ) A partir de 701Km	( ) De 101 a 300km	( ) De 31 a 60Km
( ) De 501 a 700Km	( ) De 81 a 100Km	( ) De 11 a 30Km
( ) De 301 a 500Km	( ) De 61 a 80Km	( ) Abaixo de 10Km

4 – O endereço que você reside atualmente refere-se a:
( ) Pensão, republica, casa de família
( ) Com cônjuge
( ) Com família (pais, avós, tios) ou como agregado em uma família
( ) Outros. Especificar:_____

5 – Qual a situação do imóvel?
( ) Próprio
( ) Financiado. Valor: R$ _____
( ) Alugado. Valor: R$ _____
( ) Cedido
( ) Outro. Especificar:_____

6 – Qual meio de transporte que você utiliza para frequentar a universidade?
( ) Nenhum, venho a pé
( ) Utilizo bicicleta
( ) Utilizo transporte coletivo
( ) Utilizo carona
( ) Carro ou motocicleta próprio

7 – Relacionar no quadro abaixo todas as pessoas que residem com a família

Nome	Idade	Parentesco	Cidade onde reside	Escolaridade	Ocupação	Renda bruta mensal

7.1 – Informe o endereço e telefone onde a família reside:

_____

_____

8 – Some a renda brutal mensal (total) de sua família e converta em salário mínimo atual vigente. Atenção! Some os salários de todos os membros da família que contribuem para a renda, inclusive o seu, se você trabalhar.

( ) Até 02 salários mínimos
( ) De 03 a 04 salários mínimos
( ) De 05 a 07 salários mínimos
( ) Acima de 08 salários mínimos

9 – A sua família possui propriedades além da moradia?

( ) Sim ( )Não

9.1 – Caso a resposta do item anterior seja "Sim", preencha o quadro abaixo

Terreno ou Barracão
( ) Um
( ) Dois
( ) Três
( ) Mais de três

Lojas ou sala comercial
( ) Um
( ) Dois
( ) Três
( ) Mais de três

Sítio ou chácara
( ) Um
( ) Dois
( ) Três
( ) Mais de três

Casa ou apartamento
( ) Um
( ) Dois
( ) Três
( ) Mais de três

Fazenda (Apresentar comprovante indicando área e local)
( ) Um
( ) Dois
( ) Três
( ) Mais de três

9.2 – O(s) imóvel(is) excedente(s) encontra(m)-se alugados?

( ) Sim – Valor:_____
( ) Não

10 - Quantos carros e/ou motos existem em sua casa?

( ) Nenhum
( ) Um
( ) Dois
( ) Mais de três

11 – Utilize o espaço abaixo para demais informações que julgar relevantes

Declaro a veracidade das informações fornecidas neste questionário, me comprometo a entregar toda a documentação solicitada, e estou ciente das possibilidades de perda do benefício, caso haja alguma irregularidade identificada.

Maringá, ____ de _____de 20__

_____
Assinatura do aluno

Documentos necessários

- Cópia do histórico escolar do ensino médio e fundamental
- Cópia de comprovante de residência. (Caso seu local de procedência seja diferente do local onde você reside em Maringá, apresentar cópia do comprovante de residência dos dois locais).

Para consultar vagas de Estágio, acesse o site: www.centraldeestagio.pr.gov.br

Anexo F- *QR CODE* para acesso aos dados da DAA-UEM