



## UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: NOTAS SOBRE SEGREGAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E COLONIALIDADE

Camila Santos Pereira <sup>1</sup>  
Anamaria Ladeira Pereira <sup>2</sup>  
Fernando Pocahy <sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo revisar elementos da instauração do ensino superior no Brasil a partir de um olhar interseccional. Por meio dos estudos pós-estruturalistas e feministas, problematizamos como os marcadores sociais, por exemplo, de raça e gênero, tornam-se essenciais para analisar a segregação que pessoas negras enfrentam no ingresso, na permanência e no avanço de carreiras acadêmicas. Para começarmos a refletir sobre educação e, posteriormente, relacionar com o cenário atual, situamos, por meio de acontecimentos históricos, eventos que podem ser compreendidos como fundamentais para as configurações contemporâneas. Realizamos a pesquisa através da revisão teórica de estudos sobre a criação do ambiente universitário no Brasil e de investigações atuais que retratam os constantes obstáculos que pessoas negras enfrentam para alcançar um posto como docentes universitárias. Com isso, seguimos nos entrelaçamentos entre a história e realizações de determinados países da Europa, comparando-os com os cenários brasileiros. Concluímos que o histórico segregatório da instalação das universidades no Brasil reflete-se em discriminações, na falta ou precariedade de políticas de ingresso e permanência para o público universitário atual.

**Palavras-chave:** Ensino superior, Ações afirmativas, Universidades brasileiras, Racismo científico.

---

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [fycamila@gmail.com](mailto:fycamila@gmail.com);

2 Mestranda do Curso de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [anamariatudojunto@gmail.com](mailto:anamariatudojunto@gmail.com);

3 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [fernando.pocahy@gmail.com](mailto:fernando.pocahy@gmail.com);



## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo revisar elementos da instauração do ensino superior no Brasil a partir de um olhar interseccional. Por meio dos estudos pós-estruturalistas e feministas, problematizamos como os marcadores sociais, por exemplo, de raça e gênero, tornam-se essenciais para analisar a segregação que pessoas negras enfrentam no ingresso, na permanência e no avanço de carreiras acadêmicas. Realizamos a pesquisa através da revisão teórica de estudos sobre a criação do ambiente universitário no Brasil e de investigações atuais que retratam os constantes obstáculos que pessoas negras enfrentam para alcançar um posto como docentes universitárias. Além disso, o ingresso, como estudantes, em cursos considerados socialmente mais prestigiosos, devido à probabilidade de maior remuneração econômica, também são precedidos de inúmeros entraves para pessoas não brancas, o que pretendemos pontuar aqui.

O acesso à educação é compreendido como um direito social básico, que deve ser protegido pela população e pelas entidades governamentais, como a Constituição Federal de 1988 descreve. Os desafios atuais da área, sobre os quais nos interrogamos, como a evasão escolar, o racismo como método de expulsão de determinadas vivências do sistema de ensino e outras estratégias de impedimento ao acesso e permanência, nos convocam a realizar uma retomada histórica de como se instauraram as estruturas acadêmicas contemporâneas. Sendo assim, seguimos nossas interpelações ao investigar as origens da educação superior, ou seja, como o conceito de universidade se instaurou? Por quem? Onde? A seguir, dissertaremos sobre o tema.

## ENSINO “SUPERIOR”: ORIGENS

Nesse desenvolvimento, concentramo-nos na fundação, no continente Europeu, do ensino universitário. Para começarmos a refletir sobre educação e, posteriormente, relacionar com o cenário atual, situaremos, por meio de acontecimentos históricos, eventos que podem ser compreendidos como fundamentais para as configurações contemporâneas. Com isso, seguimos nos entrelaçamentos entre a história e realizações de determinados países da Europa, comparando-os com os cenários brasileiros.

Podemos demarcar a Revolução Francesa (1789-1799) como um evento histórico de grande influência na concepção de direitos humanos, que refletiu, conseqüentemente, nos parâmetros republicanos de acesso universal e público à Educação. No entanto, essa enunciação de igualdade foi construída através de diversas restrições a distintas populações. A

intelectual Joan Scott elucida tais circunstâncias:

Na época da Revolução Francesa, a igualdade foi anunciada como um princípio geral, uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados os mesmos para os propósitos de participação política e representação legal. Mas a cidadania foi conferida inicialmente somente para aqueles que possuíam uma certa quantia de propriedade; foi negada para aqueles muito pobres ou muito dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido dos cidadãos. A cidadania também foi negada (até 1794) aos escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p.15)

Anterior a um dos marcos mais emblemáticos da história moderna, acerca do acesso a direitos políticos e sociais, ocorreu a criação das universidades. No entanto, mesmo antes do que podemos compreender como o estabelecimento atual dessa instituição, alguns espaços já se configuravam como parte estruturante do que viria a ser o ensino superior, por exemplo, a Biblioteca e o Museu de Alexandria, no período da Antiguidade, implementados por Alexandre Magno, cerca de 320 a.C. “A Biblioteca e o Museu funcionaram como um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade de pesquisa” (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p.1780). Mais próximo dos arranjos atuais, segundo Randall Collins,

As universidades nasceram entre os anos 1100 e 1200, enquanto professores e alunos congregavam-se em cidades como Paris, Bolonha e Oxford. Logo os professores (algumas vezes até mesmo os estudantes) obtiveram da Igreja ou do Estado uma prerrogativa legal que permitia que se autogovernassem como uma corporação autônoma. Pela primeira vez a comunidade intelectual adquiriu uma cidadania própria [...] (COLLINS, 2009, p.17)

As origens do ensino superior têm raízes nas quatro primeiras faculdades criadas: Filosofia, Teologia, Medicina e Direito, em meados do século XI. O isolamento das organizações universitárias em relação à sociedade, juntamente com o crescimento expressivo das obtenções de diplomas, provocou o decréscimo de sua notoriedade nos séculos seguintes. No século XVI, uma nova onda de elaborações intelectuais surge, sobretudo, na área das ciências da natureza, com as invasões no continente americano ou Abya Yala (denominação do povo Kuna para o que seria a América), como estopim. As tensões entre as entidades religiosas e os governos não deixaram de influenciar os andamentos dos estabelecimentos do ensino superior. Em alguns países, por conseguinte, seu caráter prestigiado diminuiu bastante.

Em sua constituição e desenvolvimento, esse espaço era ocupado por homens brancos ricos, que podiam usufruir do privilégio de dispor de tempo e dinheiro para investir nos materiais e produzir suas experimentações. As mulheres brancas, majoritariamente, eram banidas desses lugares. O século XVIII caracteriza-se, nessa seara, enquanto um alicerce para a separação dos estudos em disciplinas e a solidificação de uma ciência unificada por



princípios comuns (FOUCAULT, 2010), ao passo que as ciências humanas no século XIX, fortificam-se com as mudanças políticas da época e a Revolução Industrial, eventos simbólicos para a vida contemporânea. Nessa esteira, temos como exemplo a fundação da Sociologia, cujos precursores foram Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

Nas ciências da natureza, da saúde, das humanidades, observamos no desenvolvimento de suas técnicas, calçadas nas justificativas biológicas de distinção civilizatória entre humanos, os argumentos permutadores do racismo científico. E foi nesse “movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo” (ALMEIDA, 2020, p.27). É neste contexto, o do Iluminismo, que surge o conceito de raça. Tal nomenclatura cria-se para discriminar povos a partir de suas heranças de fenótipo e genótipo.

Ao dissertar sobre as implicações do processo de colonização no continente americano por governos europeus, Aníbal Quijano (2005) em “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, indica que a invenção de categoriais racializadas, como índio, negro e mestiço, foram criações de homens brancos/europeus para perpetuar a distinção entre corpos não brancos nos territórios invadidos do nosso continente e de África. Outra interpelação dessa relação de colonização pode ser percebida através da divisão do trabalho, pois o estabelecimento da “inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário” (p.120). Uma das consequências dessa exploração está no genocídio de diversos povos indígenas e também a instauração da Europa e da população europeia como “centro do mundo capitalista” (p.120). A partir dessas distinções, no ambiente intelectual científico também seria possível ler as (re)produções das desigualdades sociais perpetuadas com base nas discriminações racializadas.

Nos centros acadêmicos de pesquisa, simultaneamente, novas normativas são desenvolvidas para a separação dos conhecimentos emergentes. Assim se processa outro desdobramento acerca de quais pensamentos terão sua entrada permitida e legitimada e quais serão objetificados, nos currículos universitários. Nestas regulamentações, da universidade, encontramos os pressupostos de qualificação e separação dos saberes válidos.

O papel da seleção, ela o exerce com essa espécie de monopólio de fato, mas também de direito, que faz que um saber que não nasceu, que não se formou no interior dessa espécie de campo institucional, com limites aliás relativamente instáveis, mas que constitui em linhas gerais a universidade, os organismos oficiais de pesquisa, fora disso, o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído pelo menos



desclassificado *a priori* (FOUCAULT, 2010, p.154)

Através desses quadros, práticas racistas e sexistas, que observamos na atualidade, encontram raízes na própria criação e estrutura inicial da(s) universidade(s), como importante dispositivo de enunciação de epistemologias hegemônicas, isto é, articuladas em um regime de saber-poder específico, capaz de movimentar formas de dominação (como a colonialidade e o colonialismo). A desigualdade, o espírito de superioridade em oposição ao crescimento coletivo, a individualização dos sujeitos que nela circulam não são características imparciais ou imprevisíveis, elas são efeitos de agenciamentos que foram possibilitados e tiveram suas condições firmadas em jogos de dominação – aos quais podemos localizar como heranças do colonialismo e colonialidade, fundamentalmente etno/racial-gênero-centrada nas normativas da branquitude e da cisheterossexualidade<sup>4</sup>. Nesse cenário, a universidade ocupou, segundo Ana Waleska P. C. Mendonça, o “papel unificador da cultura medieval e que, posteriormente, ao longo do século XIX, redefinida em suas atribuições e em seu escopo, exerceu, também, um papel significativo no processo de consolidação dos Estados nacionais” (MENDONÇA, 2000, p.132).

As primeiras experimentações do que seria o ensino superior chegam em território brasileiro por meio de criações de Academias militares na área da medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, nas primeiras décadas de 1800 (MENDONÇA, 2000). Anteriormente ao início das instalações, o vínculo formativo ocorria, principalmente, por intermédio da associação com a Universidade de Coimbra, em Portugal. Durante esse século, a expansão nacional das instituições de ensino superior mobilizou entidades que se opunham ao seu crescimento. Houve, principalmente, disputas de poder entre a Igreja católica e o governo pelo controle das universidades. O início do século XX foi marcado pelas novas configurações do Brasil Republicano, dessa forma, o debate sobre educação também se manifestava de modo efervescente. Algumas tentativas de um sistema universitário federal foram realizadas, porém

tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes [...] (MENDONÇA, 2000, p.136)

Não distante de sua base fundadora, esses espaços eram direcionados para as classes dominantes. Como exibição das posições de poder, as universidades servem como um novo modelo diferenciado para um pequeno grupo aristocrata. A Universidade de São Paulo (USP),

---

4 Referência à cisgeneridade e heterossexualidade, ou seja, normas que padronizam, (re)produzem os corpos a partir de parâmetros universalizantes, subalternizando outras vivências.



por exemplo, foi fundada em 1934, no entanto, suas estruturas preliminares já existiam enquanto Faculdade de Direito, desde 1827. A instituição surge também como um investimento para demonstrar a hegemonia paulista na política nacional.

Após as três primeiras décadas do século XX, vemos no Brasil um crescimento gradual das universidades, com um aumento considerável das instituições privadas. Na década de 1960, temos um acontecimento emblemático para a expansão universitária nacional: A reforma universitária de 1968, promulgada pela ditadura civil-militar. Um cenário em que, de acordo com os estudos de Helena Sampaio (1991, p.16), “amplos setores das universidades foram destruídos e desmoralizados, enquanto milhares de estudantes se engajaram na guerrilha urbana”, ao passo que

Paradoxalmente, entretanto, a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão política-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição. Incluía ainda medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa). Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário (SAMPAIO, 1991, p.16-17)

Portanto, a partir desses escritos, podemos constatar que mesmo sob a repressão da ditadura, avanços, especialmente internos, aconteceram no caminho da democratização institucional. Nas décadas posteriores do século XX, a expansão continuou, contudo, ressaltamos que no setor privado o aumento de estabelecimentos ainda se mostrou maior do que na esfera pública (SAMPAIO, 1991), característica também encontrada no século XXI.

## **UNIVERSIDADES NACIONAIS: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS**

Ao falarmos sobre o acesso à educação, de qualquer nível, no Brasil, percebemos que é preciso realizar articulações, produzir tensionamentos que possam possibilitar articular diferentes marcadores sociais e situações/contextos/contingências, para este artigo, optamos por destacar as intersecções entre raça, classe e gênero. Para isso, o conceito de interseccionalidade, ou seja, como nos descreve Carla Akotirene (2018), a compreensão da “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (p.14) se faz presente.

O Brasil, mesmo sem uma lei racial segregatória, com a falta de uma política de reparação histórica e acolhimentos para os sujeitos ex-escravizados, fez com que essa população permanecesse isolada do acesso digno aos estabelecimentos educacionais,



substancialmente, no século XX. E quando chegam a ocupar esse lugar, nas primeiras etapas do ensino formal, as crianças “sofrem o estigma do pecado de serem negras, pois o discurso pedagógico as submete a diferentes maneiras de se envergonharem de si mesmas”, como nos aponta Lélia Gonzalez (2020, p.182). O ensino escolar pode ser um espaço violento, de subordinação e estreitas frestas de uma sonhada autonomia.

Mesmo com todos os obstáculos que constituem a educação formal para as classes populares, a obtenção de diplomas ainda configura-se como uma das possibilidades mais estáveis de ascensão social. Garantir uma segurança financeira, por meio da continuidade dos estudos, para a população negra brasileira representa uma mobilidade em uma sociedade arquitetada para o seu fracasso e aniquilamento. Sueli Carneiro exemplifica essa realidade, pois:

Assim, o traçado da mobilidade social, mediado pela aquisição dos níveis educacionais, projeta-nos para lugares conhecidos, enquanto que as outras educações que concorrem com a educação formal podem levar à resignificação dessa própria educação e conduzir a projetos de vida que escapam ao seu poder de homogeneização. O saber acadêmico, transmitido na escola, traz em si a limitação e a força. Se normaliza – e isso é buscado na instituição escola –, ao mesmo tempo dá instrumentos de libertação para cumprir o que se propõe. Não é o objetivo, mas é incontornável, faz-se alimento involuntário para as resistências (CARNEIRO, 2005, p.316)

Após localizarmos essas características no cenário nacional, entendemos que os desdobramentos das relações sociais de poder que produzem e operam para o estabelecimento de restrições sociais e formas de dominação de determinadas sociedades arquitetam as posições, os embates e o ingresso nesses institutos, ou seja, a cultura incide, diretamente, nos arranjos que estabelecem o funcionamento dessas organizações educacionais. Por conseguinte, confere legitimidade sobre o conhecimento e a aprendizagem de uma nação. Como Stuart Hall indica: “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades.” (HALL, 2005, p.51). Portanto, os dispositivos racistas, heterocisnormativos, capacitistas e sexistas permeiam os cruzamentos e normas comportamentais que orientam nossas vivências nas universidades, visto que estas são atravessadas por temas que sofrem repressões em inúmeras instâncias.

Ao descrever suas vivências no ambiente escolar e destacar as narrativas trans/travestis nesse espaço, Sara Wagner York, em sua dissertação “TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “sistemas” de Pós-Graduação”, escreve o seguinte:

Muitas vezes, fui embora para casa sem compreender nada do que estava sendo explicado porque era corriqueiro que os meninos e algumas meninas se revezassem durante tais brincadeiras onde um único alvo existia: era a transfobia, disfarçada de bullying, que outrora era lida pela escola (e grupo responsável por ela) como

brincadeira. Em forma de violência física e verbal, a prática era, e ainda hoje é, silenciada por professores e gestores (YORK, 2020, p.72-74)

Para pessoas que fazem parte da comunidade LGBTI+, especialmente, para os corpos que escapam das normas da cisgeneridade, avançar nos estudos acadêmicos representa um ato de resistência cotidiano. Em seus estudos, Megg Rayara Gomes de Oliveira também pontua essas intersecções no meio escolar, pois “os sentidos presentes nos corpos ditam os espaços. A segregação adquire ares naturais quando se dirige aos corpos pretos e bichas” (OLIVEIRA, 2020, p.104). Entendemos como essencial situar os desdobramentos das disparidades desde a entrada na escola, pois a partir dos primeiros anos da educação básica os corpos já podem ser interpelados pelas governanças em relação às suas vivências. Desse modo, conforme os níveis progredem, as configurações se transformam, porém as raízes das problemáticas permanecem. Os avanços no ensino universitário mencionados no subtítulo anterior têm cor, classe social e gênero.

Com base nos estudos do Censo Demográfico de 1980, realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Sueli Carneiro indica a imensa disparidade que a população negra vivia em relação ao acesso à educação, particularmente, as mulheres negras, porque “quase 90% das mulheres negras brasileiras só chegam a atingir até 4 anos de instrução, comparando-se com 69,8% de mulheres brancas e 51% de amarelas” (CARNEIRO, 2020, p.22). A pesquisadora, ao trazer os dados sobre a população de São Paulo, evidencia que é possível constatar que os homens, independente da cor, com 12 anos de estudo, 17 ou mais, possuem maiores índices do que as mulheres pertencentes ao seu grupo baseado na cor, isto é, homens teriam o maior tempo de dedicação à educação formal. Dessa forma, notamos que a entrada no ensino superior advém de um longo histórico social de exclusão da população negra, corpos tomados sempre como objetos e nunca sujeitos. Mesmo com o início da implementação das ações afirmativas com o marcador racial, em 2003, na Universidade do Estado Rio de Janeiro e, posteriormente, em todas as instituições de ensino federal, através da Lei de Cotas nº 12.711/2012, a permanência nesse espaço ainda pode ser um desafio para as populações há tanto tempo segregadas.

O estudo de Rebeca Contrera Ávila e Écio Antônio Portes, intitulado “A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos” (2012), investigou mulheres de classes populares que frequentavam o ensino universitário noturno e também trabalhavam. Ao analisarem as entrevistas concluem que, em especial, para as mulheres casadas, em um relacionamento com um homem, “o estresse emocional tem sobre elas um efeito pior do que aquele que advém do esgotamento físico, pois



provoca um sentimento de culpa duradouro” (ÁVILA; PORTES, 2012, p.821). Essa culpabilização advém do sobrecarregamento de esforços necessários para apresentar um bom desempenho como estudante, trabalhadora e também esposa, e, muitas vezes, mãe. Nesse estudo, também está presente que “a grande maioria das mulheres ingressou em cursos de licenciatura de baixo prestígio social (80%), com predominância para o curso de Pedagogia (40%)” (ÁVILA; PORTES, 2012, p.823).

Em relação à participação da população negra no ensino superior enquanto docentes, observamos, ainda, um quadro de desigualdade baseado na cor. A pesquisa “Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada”, de Tereza Josefa Cruz dos Santos, ocupa-se em escutar pessoas negras que são docentes de licenciatura em Mato Grosso. A pesquisadora conclui que

[...] mesmo galgando a posição de professores universitários, professores (as) não ficaram isentos de sofrerem o preconceito e a discriminação racial, os quais se concretizaram em relação à aparência, o estranhamento do negro como professor universitário e da constante reafirmação da identidade (SANTOS, 2006, p.181)

José Jorge de Carvalho (2006, p.39), ao falar sobre os cargos docentes e o confinamento racial presente no meio acadêmico brasileiro, pontua que os fatores que “dão continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros”. Outras pesquisas mais recentes também (re)afirmam essas conjunturas (SILVA, 2010; NOGUEIRA, 2017; EUCLIDES, 2017).

As realidades escolares e acadêmicas nacionais encontram-se em intensa transformação, em especial, nas últimas duas décadas. As leis que estabelecem as ações afirmativas raciais e sociais, as reservas de vagas para mulheres em cargos políticos, a exposição nas mídias de discursos que, anteriormente, se encontravam mais restritos em círculos acadêmicos e do ativismo, são possíveis interpretações de momentos históricos transformadores da realidade social. Ao passo que a visibilidade reflete, também, na imensa onda de conservadorismo que assola o país desde o golpe de 2016.

As vivências compartilhadas neste trabalho objetivam pontuar alguns dos parâmetros que expulsam determinados corpos do ambiente universitário. Apostamos na escuta e publicação dessas vivências, em vista de contribuir com a transformação de suas realidades. Como nos ensinou bell hooks: “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia.” (2017, p.23). Por esses motivos, olhamos para quem as constitui.





CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CHAGAS, Letícia. O ENEM e a política de exclusão da juventude negra. **IREE**. Disponível em: <https://iree.org.br/o-enem-e-a-politica-de-exclusao-da-juventude-negra/> Acesso em: 2 dez. 2021.

COLLINS, Randall. **Quatro tradições sociológicas**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DE CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, v. 1, n. 1, 2007.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254 f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS; F.; LIMA; M. (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 10.ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. - 2 ed. - São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 131-150, 2000.

NOGUEIRA, A. M. R. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. In: **MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO**, 2017, Florianópolis, Anais eletrônicos Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Florianópolis, v. 13, 2017. p. 1-12. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299\\_ARQUIVO\\_FazendoGenero2017.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf). Acesso em 17 out. 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de Oliveira. **Nem ao centro, nem à margem!** Corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Salvador: Editora Devires, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. São Paulo, NUPES, **Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. **Cor e Magistério**. Niterói: Quartet/EDUFF, p. 157-183, 2006.



VIII ENALIC

EDIÇÃO DIGITAL

VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
E SEMINÁRIO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

7 A 11 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2526-3234

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2005, v. 13, n. 1. [Acessado 29 Novembro 2021] , pp. 11-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>>. Epub 24 Ago 2005. ISSN 1806-9584.

SILVA, J. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19/17811>. Acesso em: 24 fev. 2021.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM?** Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.