



Rívia de Jesus Santos

Amefricanização Transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Dr. Everton Rangel Amorim

Rio de Janeiro
Setembro de 2025



Rívia de Jesus Santos

Amefricanadocência Transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof. Dr. Everton Rangel Amorim
Orientador
PUC-Rio

Profa. Dra. Danielle Pereira de Araújo
PUC-Rio

Profa. Dra. Edilza Correia Sotero
UFBA

Profa. Dra. Luane Bento dos Santos
UFF

Profa. Dra. Sônia Beatriz dos Santos
UERJ

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Rívia de Jesus Santos

Licenciada em Ciências Sociais (UESC) e em Pedagogia (UNIUBE). Mestra em Educação (UESB). Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Membro da Rede Internacional de Pesquisa em Pedagogia Feminista Negra. Desenvolve pesquisas e tem interesse nas áreas de Sociologia, Políticas Públicas Educacionais, Relações Raciais e de Gênero, Feminismo Negro e Pedagogia Feminista Negra.

Ficha
Catalográfica

Santos, Rívia de Jesus

Amefricanidade Transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas / Rívia de Jesus Santos; orientador: Everton Rangel Amorim. – 2025.

232 f.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2025.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Amefricanidade Transatlântica. 3. Professoras negras no Ensino Superior. 4. Epistemologias negras. 5. Raça e gênero. I. Amorim, Everton Rangel. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final do percurso do doutorado é, por si só, um momento de imensa gratidão e celebração. Ter a certeza de que essa caminhada não foi solitária, e de que muitas mãos, gestos e palavras me sustentaram ao longo do caminho, torna este instante ainda mais especial, cheio de motivos para agradecer e agradecer em dobro. Agradeço à ancestralidade que me rege, por ter me sustentado e fortalecido nos momentos em que pensei não conseguir completar a travessia. As forças dos Orixás permitiram que eu nunca estivesse só. Sou grata à dona do meu Orí, minha mãe Oxum, que nunca me deixou sozinha e me conduziu com doçura e firmeza. Agradeço a Exu que, em meio às encruzilhadas, mostrou-me os caminhos para atravessar. “Não mexe comigo que eu não ando só”.

Agradeço aos meus maiores mestres da vida, minha mãe Terezinha e meu pai Reginaldo, por investirem na minha educação e nunca medirem esforços para me proporcionar tudo o que eu precisava para seguir meus passos. Vocês são e sempre serão meus maiores exemplos. Ao meu irmão Tiago, por me incentivar a trilhar a carreira acadêmica, pelas conversas, pelas trocas e por acreditar, desde sempre, que eu poderia ir além. “Para que eu chegasse até aqui, vocês foram correnteza”.

Ao meu companheiro Getúlio, por compartilhar comigo cada passo dado nesta caminhada. Obrigada por ser parceiro, por me ouvir a cada nova descoberta, a cada passo nas análises dos dados, e por ser meu suporte nos momentos difíceis. “Quando o vento parou, e a água baixou, eu tive a certeza do seu amor”.

Sou grata pela condução sensível e generosa da professora Angela Paiva (*in memoriam*), que acolheu minha pesquisa e me orientou até a qualificação. Sua partida repentina deixou um vazio, mas deixou diálogos, trocas, conhecimentos que acompanham esta pesquisa. As contribuições que trouxe ultrapassaram a relação entre orientadora e orientanda, deixando ensinamentos que permanecem vivos em minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao meu orientador, Everton Rangel, expressei minha gratidão por ter acolhido esta pesquisa com generosidade, profissionalismo e um olhar sensível, qualidades essenciais para que este trabalho fosse concluído. Sou grata pelas partilhas e diálogos ao longo do percurso, assim como pela postura ética e comprometida que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à professora Sarah Teles pelas contribuições no exame de qualificação e à professora Edilza Sotero, tanto pelos apontamentos significativos na qualificação quanto por aceitar integrar a banca de defesa. Às professoras Danielle Araújo, Sônia Beatriz dos Santos, Luane Bento, Carolina Pinho e Olívia Hirsch, registro minha sincera gratidão por prontamente aceitarem o convite para compor a banca de defesa. Obrigada pela generosidade e pela disponibilidade em acolher esta pesquisa. Não teria chegado até aqui sem a presença dos meus irmãos de barco no doutorado, Sheila Gonçalves e Leandro de Carvalho. A travessia foi possível porque construímos, juntos, o nosso Quilombo. Agradeço por cada reunião, cada conversa, cada palavra de incentivo, por todas as trocas e encontros (presenciais e remotos), que tivemos ao longo desse percurso. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Celebro e honro a existência de vocês. Não posso deixar de registrar a presença ilustre da nossa pequena Aisha, que brilhou cada encontro com seu sorriso, lembrando-nos da beleza da vida.

Agradeço ao meu Babalorixá André T’Osossí pelo cuidado, carinho, compreensão e pelo fortalecimento ao longo desse processo. Minha gratidão também ao Ilê Alákètú Aṣe Ode Omi L’ódó - Casa de nação de força do Caçador das águas profundas, por ser espaço de axé, acolhimento e força nessa caminhada.

À minha afilhada Layane, que, com suas perguntas ingênuas e sua curiosidade, trouxe leveza à minha caminhada. À tia Joana, Jamile, tio Pedro, Linsmar, tio Nivaldo e tia Helena por sempre se preocuparem em saber se eu estava bem, por torcerem por mim e por compreenderem as minhas ausências.

À Marisuse, amiga que se tornou família, por estar comigo em todos os momentos da minha vida acadêmica e além dela. Obrigada por torcer por mim sempre e por celebrar cada vitória. E à sua pergunta: “Quando esse doutorado vai terminar, hein?”, hoje respondo: terminou.

Aos meus amigos que acompanharam de perto este processo e, com carinho, acolheram-me nos momentos em que mais precisei. Ao meu amigo Diego Moraes, pelas longas conversas, por me ouvir nas horas de angústia e por me incentivar com palavras de afeto e cuidado, ajudando a tornar este percurso mais leve e repleto de risadas. À Liz e à Nathália, pelos almoços, encontros, banhos para acalmar o orí e por se tornarem casa nos momentos em que precisei. Ao meu amigo Tiago Correia, pelas conversas, parcerias e pelos poemas tão lindos que me confortaram nos momentos difíceis: “eu não atravesso o mar sozinha”. Obrigada, Ti Poeta.

Agradeço às profissionais da saúde mental, Andrea Moraes e Maria de Lourdes, que me acompanharam neste processo e cuidaram do meu orí no momento em que mais precisei. Quando achei que não conseguiria completar a travessia, foram vocês que acolheram minhas dores e me ajudaram a enxergar possibilidades onde eu não via saída. Muito obrigada pela dedicação e pela excelência profissional, mas, sobretudo, pelo cuidado humano que transformou meu caminho.

Agradeço ao meu querido amigo Jaqson Alves por me auxiliar no contato com as professoras interlocutoras da pesquisa, você foi muito importante neste processo. Obrigada pelas parcerias de sempre. Da mesma forma, expresso minha gratidão ao professor Luiz Márcio e à professora Rosiléia, cuja colaboração no estabelecimento desse contato também foi imprescindível para a realização deste trabalho.

Meu agradecimento aos companheiros de caminhada, que estiveram comigo no mestrado e seguiram compartilhando o percurso do doutorado, sempre torcendo, vibrando e emanando boas energias: Adriana, Pedro, Maíra, Regina e Adelman.

Ao meu querido professor de Antropologia da graduação, Augusto Fagundes, por ter sido mais do que um mestre: um amigo que sempre me incentivou a seguir a carreira acadêmica. “Você é uma das pérolas do meu colar”.

À Cristina Jesus, amiga de longa data, desde os tempos da graduação. Irmã afrodiáspórica. Obrigada pela escuta, pelas trocas e pelas acolhidas afetuosas em Salvador. “Quem tem uma amiga, tem tudo”.

À professora Núbia Regina e à Luana França, por contribuírem na elaboração do projeto de pesquisa do doutorado. Nossos encontros no grupo Leituras e Afetos, durante a pandemia, foram essenciais para que esta pesquisa existisse. Registro minha gratidão.

À Fabiana Santana, pela presença afetuosa e pelas palavras de incentivo, que foram essenciais ao longo deste percurso.

À Larissa Moisés, pela torcida constante.

Agradeço à professora Katemari Rosa (UFBA), pelas valiosas contribuições na disciplina Entrevistas como pesquisa: teoria, métodos e técnicas, e pela generosidade em permitir minha participação como ouvinte. Estendo meu agradecimento à professora Fátima Garcia (UESB), pelas contribuições significativas na disciplina Pesquisa e Análises (Qualitativa), da qual participei como aluna especial. Ambas contribuíram de forma importante para o amadurecimento teórico e metodológico desta pesquisa.

Agradeço aos/às companheiros/as da Frente Antirracista da PUC-Rio, Felipe Belido, Vinicius, Eric, Juliana, Gabriela, Gabriel, Lembá, Kauã e Guido, por estarem juntos/as na luta pela implementação das políticas de ações afirmativas no programa.

Agradeço às secretárias do programa Aline Selder e Ana Roxo, por todo suporte administrativo ao longo desses anos, sempre com muito cuidado e atenção. Vocês foram essenciais neste percurso.

Meu agradecimento especial às professoras interlocutoras dessa pesquisa: Dan-jemí, Maria de Jesus, Beatriz Nascimento, Luciana Cruz, Luzi Borges, Amara, Lélia Gonzalez, Liu Onawale, Obá e bell hooks.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Adupè!

RESUMO

SANTOS, Rívia de Jesus; AMORIM, Everton Rangel (orientador). **Amefricanadocência transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas.** Rio de Janeiro, 2025, 232 p. Tese de Doutorado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese investiga as experiências de professoras negras que atuam em universidades públicas baianas, com os seguintes objetivos: compreender as implicações que emergem nas práticas e nas relações do trabalho acadêmico; investigar as temáticas e perspectivas epistemológicas que orientam suas produções acadêmicas; identificar as resistências, estratégias e possibilidades desenvolvidas por essas docentes; e contribuir para o aprofundamento de pesquisas sobre a condição da professora negra no ensino superior. Duas perguntas orientaram a investigação: como se configuram as experiências de professoras negras na docência na Bahia? E quais transformações elas promovem no ambiente acadêmico, na produção do conhecimento e na leitura da realidade social? Para responder a essas questões, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras de diferentes universidades públicas baianas (UFRB, UNILAB, UESB, UNEB e UESC), distribuídas pelas áreas de Ciências Sociais (3), História (2), Pedagogia (4) e Matemática (1). As entrevistas revelaram três perfis distintos: a professora pioneira, que ingressou na carreira docente na década de 1990 e atualmente está aposentada; a professora com carreira consolidada, que iniciou no ensino superior entre o início dos anos 2000 e 2014; e a professora recém-ingressa, que começou a atuar entre 2023 e 2024, a partir das políticas de ações afirmativas. O conjunto dessas experiências evidenciou que a presença das professoras negras tensiona a estrutura universitária e, ao mesmo tempo, abre caminhos para a construção de uma instituição comprometida com a justiça social e com o bem viver acadêmico. Esse percurso permitiu nomear suas práticas como amefricanadocência transatlântica, caracterizada pela insurgência, insubordinação, transgressão, resistência e aquilombamento, dimensões que, mesmo atravessadas por conflitos e dificuldades, promovem transformações significativas na produção do conhecimento e na vida acadêmica.

Palavras-chave

Amefricanadocência Transatlântica; Professoras negras no Ensino Superior;
Epistemologias Negras; Raça e Gênero.

ABSTRACT

SANTOS, Rívia de Jesus; AMORIM, Everton Rangel (advisor). **Transatlantic Amefricadocência: work, knowledge production, and emancipatory milestones in the experiences of Black women professors in Bahia's universities.** Rio de Janeiro, 2025, 232 p. Doctoral Dissertation – Department of Social Sciences, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This dissertation investigates the experiences of Black women professors working in public universities in Bahia, with the following objectives: to understand the implications that emerge in their academic practices and professional relationships; to examine the themes and epistemological perspectives that inform their scholarly production; to identify the forms of resistance, strategies, and possibilities developed by these professors; and to contribute to advancing research on the condition of Black women in higher education. Two central questions guided the investigation: How are the experiences of Black women professors in teaching configured in Bahia? And what transformations do they foster in the academic environment, in knowledge production, and in the interpretation of social reality? To answer these questions, semi-structured interviews were conducted with ten professors from different public universities in Bahia (UFRB, UNILAB, UESB, UNEB, and UESC), across the fields of Social Sciences (3), History (2), Education (4), and Mathematics (1). The interviews revealed three distinct profiles: the pioneering professor, who began her academic career in the 1990s and is now retired; the mid-career professor, who entered higher education between the early 2000s and 2014; and the recently hired professor, who started teaching between 2023 and 2024 as a result of affirmative action policies. The findings demonstrate that the presence of Black women professors both challenges the structure of the university and opens pathways for building an institution committed to social justice and academic well-being. This trajectory led to the conceptualization of their practices as Transatlantic Amefricadocência, characterized by insurgency, insubordination, transgression, resistance, and *aquilombamento*, dimensions that, even when marked by conflicts and difficulties, promote significant transformations in knowledge production and academic life.

Keywords

Transatlantic Amefricadocência; Black Women Professors in Higher Education; Black Epistemologies; Race and Gender.

SUMÁRIO

i. Nem todo começo é início: a travessia de uma mulher negra na pesquisa e na docência	18
1 Introdução	23
Parte I - Percursos, produções e reconhecimentos.....	45
2 Percursos formativos e trajetórias docentes: apresentando as interlocutoras da pesquisa	45
2.1 Mulheres Negras na Docência: as vozes que constroem esta pesquisa	52
2.1.1 Dan-je-mí: “O eu não corresponde ao representado”	55
2.1.2 Maria de Jesus: “ <i>Eu não vou sucumbir!</i> ”	59
2.1.3 Beatriz Nascimento (P): “ <i>Eu estou aqui e ninguém me chamou</i> ”	63
2.1.4 Luciana Cruz: “ <i>em determinados lugares a gente chega e nosso corpo ainda causa estranheza</i> ”	66
2.1.5 Liu Onawale: “ <i>a gente se vê achando em um lugar que não é nosso, mas esse lugar é nosso sim</i> ”	69
2.1.6 Luzi Borges em primeira pessoa: “ <i>eu vou botar meu currículo à disposição da minha comunidade negra</i> ”	73
2.1.7 Lélia Gonzalez (P): “ <i>pensar a encruzilhada enquanto lugar de potência, de possibilidades, é refazer, é atravessar caminhos até então não percorridos</i> ”	78
2.1.8 Amara: “ <i>você é a única pessoa que tem urgência pela carteirinha</i> ”	80
2.1.9 bell hooks (P): “ <i>em pleno 2024, passando por um concurso, ainda precisa provar que a gente tem algum tipo de intelectualidade</i> ”	84
2.1.10 Obá: “ <i>quando a gente chega lá, a gente joga a corda para puxar as outras e os outros</i> ”	86
2.2 Tecendo saberes: produções acadêmicas das professoras negras.....	89
2.3 Da marginalidade à (in)visibilidade: o reconhecimento acadêmico	105
Parte II – Relações de trabalho, experiências e potencialidades da docência universitária	115
3. Caminhos nas frestas: as relações de trabalho.....	115
3.1 Intersecções entre vida pessoal e carreira profissional: maternidade e trajetórias acadêmicas	115
3.2 Relações com os pares no cotidiano acadêmico.....	133

3.3 Saberes em movimento: a relação com os estudantes	159
3.4 Ocupar ou não espaços de gestão: tensões, desafios e reflexões	171
3.5 Gestão para além da universidade: quando uma professora negra se movimenta toda a sociedade se movimenta com ela	189
3.6 Da margem ao centro: as potencialidades de ser professora no ensino superior	195
4 Considerações finais - marcos emancipatórios	206
5 Referências	224
Anexo I	230

Lista de siglas e abreviaturas

ALBA	Assembleia Legislativa da Bahia
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APLB	Sindicato dos/das Trabalhadores/as em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPN	Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
CEAO	Centro de Estudos Afro – Orientais
CGMET	Coordenação Geral de Memória e Verdade da Escravidão Transatlântica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPE	Defensoria Pública do Estado da Bahia
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faced/UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FMB	Faculdade de Medicina da Bahia
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
GRUMAP	Grupo de Mulheres do Alto das Pombas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSB	Instituto Cultural Steve Biko
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INSS	Instituto Nacional do Seguro Nacional
JNN	Jornal Nuvem Negra
LGBTQIA+	Lesbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, + (reconhece a diversidade de identidades que não se encaixam em categorias específicas)
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PFN	Pedagogia Feminista Negra
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico-Raciais
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEGRO	União dos Negros pela Igualdade Racial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Lista de quadros

Quadro 1 - Perfil de professoras negras identificadas na pesquisa	54
Quadro II - Temas centrais na produção de conhecimento das professoras interlocutoras, segundo cada perfil	94
Quadro III - Projetos Acadêmicos das professoras Interlocutoras	99

*Falo sobre minha presença aqui no ayê
Abra-me o caminho. Laroyê!
No conselho das mais velhas
Atravesso o rio da vida
E se Oxum me permite, quem se atreve a não me autorizar?
Iê iê ô Moiejà
Toma conta de mim
Toma conta das suas filhas
Me ampara em desespero
E me energiza em alegria
É uma tempestade, um rompante de búfalos
Que amassa a terra onde cheguei
Que pisa as minhas dores
E depois de leve me deixa voar como uma borboleta
Me corte
E deixe jorrar tudo que não preciso carregar
meu pai, você sabe.
Se em meu passado eu fui rainha,
eu fui rei,
eu fui guerreira.
Sim. Oyó me pertence.
e sim.
A sociedade Elekô eu pertenço também.
Sim. Isso aqui me pertence.
A Kalunga grande não me matou
O Banzo não me apagou
Nosso obì alafiou.
Alafia!
Já sei quem é você
opressor
E Aviso:
Vou querer tudo que é meu
Asè!*

*Poema Ofô
Irma Ferreira*

i.

Nem todo começo é início: a travessia de uma mulher negra na pesquisa e na docência

Conhecer, ainda que de forma breve, a vida de quem escreve é entender as razões pelas quais essa pessoa dedica seu tempo a uma tarefa tão árdua, tantas vezes solitária e constantemente desprestigiada que é a construção do saber, especialmente quando este está localizado numa perspectiva dissonante das elites sociais (Bueno, 2020, p. 42).

Pesquisar é também o ato de entendermos sobre nós mesmos, o outro e a sociedade. Nós não nascemos pesquisadoras; nós viemos de um lugar social no mundo. Por isso, considero relevante me apresentar para que a leitora e o leitor compreendam o que me levou a chegar até aqui nesta pesquisa. Para além da minha formação acadêmica, não posso deixar de destacar o meu posicionamento social. “Andei, andei até chegar aqui, mas sem me esquecer do lugar de onde eu vim.”¹

Sou neta de Adelina Maria de Jesus, minha avó materna, mulher negra que trabalhou nas lavouras e em casas de família no sul da Bahia, e que morreu sonhando em ter uma casa com banheiro. Sou filha de Terezinha Maria de Jesus Santos, empregada doméstica, e de Reginaldo Tavares Santos, pedreiro. Meus pais tiveram dois filhos: eu e meu irmão Tiago. Oriunda da periferia da cidade de Itabuna, no sul da Bahia, sou mulher negra, baiana, nordestina, professora. Como muitas famílias nordestinas, migramos para o Sudeste, mais precisamente para o interior de São Paulo no início da década de 1990, em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Após quase uma década, retornamos para a Bahia.

Enfrentamos muitas dificuldades financeiras: privação alimentar, insegurança habitacional, dificuldades para pagar o aluguel. Em meio a tantos desafios, a educação sempre ocupou um lugar de destaque em nossa família. “Conhecimento é a única coisa que não tiram da gente”, era um lema central em casa, proferido pelos meus pais. Estudei todo o ensino básico em escola pública. Antes mesmo de sabermos ler, eu e meu irmão já tínhamos a carteirinha da

¹ Trecho da música: Andei, Andei. Letra: Thiago El Niño e GOG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DNgdXOZAVvg>

biblioteca pública da cidade. Toda semana pegávamos um livro para ler, incentivados por nossa mãe. Fui beneficiária do Programa Bolsa Escola, mantido pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado em 2001, e, posteriormente, do Programa Bolsa Família, instituído em 2003.

Minha chegada ao ensino superior se deu depois de algumas tentativas e, nesse entremeio, entre o término do ensino médio e o ingresso na universidade, trabalhei dando aulas particulares em bancas de reforço escolar, vendendo chip de celular na rua, como garçonne, sempre me virando para garantir a sobrevivência e manter vivo o sonho de entrar em uma universidade pública. No segundo semestre do ano de 2009, ingressei no curso de Pedagogia EAD na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e, no primeiro semestre de 2010, iniciei o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ser professora estava nos meus planos desde a infância; minhas brincadeiras sempre eram de escolinha. Não à toa, escolhi a docência duas vezes ou talvez tenha sido ela que me escolheu.

Ingressar na universidade pública me levou a lugares que, nem nos meus melhores sonhos de menina periférica, eu poderia imaginar. Foi durante a graduação que, para além de todo o conhecimento adquirido, aproximei-me do movimento estudantil, atuei em projetos de pesquisa e extensão, fiz minha primeira viagem de avião ao participar do Projeto Rondon, em 2013, como extensionista. A universidade não transformou apenas a minha vida individualmente, mas impactou também a minha família. Os conhecimentos que eu adquiria e compartilhava em casa, cada viagem de campo, cada novo diálogo, cada descoberta, iam abrindo horizontes também dentro do nosso lar.

Fui a segunda pessoa da minha família a ingressar em uma universidade pública e a seguir carreira acadêmica. Hoje, outros membros da família também já cursam o ensino superior, e as gerações mais novas têm, em mim, uma referência que eu não tive. Nós chegamos, mas não chegamos sós.

Durante toda a graduação, trabalhei. Estagiei como professora em escolas públicas da minha cidade e também fui beneficiária de auxílio permanência, condição fundamental para que eu pudesse me manter na universidade. A bolsa não cobria apenas os custos acadêmicos; era necessário contribuir em casa também, colaborando com os pagamentos de despesas como, água, energia e gás. Sempre que eu precisava tirar uma xerox, comprar um vale-transporte ou cobrir algum

imprevisto, recorria a umas moedas que minha mãe guardava com cuidado dentro de um cano de PVC, reservadas para momentos como esse.

Em 2013 concluí o curso de Pedagogia na modalidade a distância e, em 2014, finalizei a graduação em Ciências Sociais. Foram anos de muita abdicção, entrega e correria, mas, enfim, concluí duas formações que representaram conquistas muito importantes não só para mim, mas para toda minha família. Após me graduar, comecei a trabalhar em escolas públicas e particulares da minha cidade, atuando desde a educação infantil até o ensino médio. Dividia meus dias entre diferentes instituições, muitas vezes precisando me deslocar a pé de uma escola a outra por não ter dinheiro para o transporte. Às vezes, mal conseguia me alimentar durante o dia. Os salários atrasavam, as condições eram difíceis, mas eu seguia me desdobrando para não ficar parada.

Em 2015, participei de um processo seletivo para professora substituta no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e fiquei classificada em terceiro lugar. Um ano depois, fui convocada para atuar na cidade de Brumado, localizada no sertão da Bahia. E lá fui eu, com todos os meus bens materiais dentro de uma mochila. Comecei a trabalhar no IFBA como professora de Sociologia e, pela primeira vez, passei a receber de forma digna pelo meu trabalho: um salário fixo, sem atrasos. Estar nessa nova condição financeira me permitiu novos sonhos. Foi então que comecei a tentar seleções para o mestrado. Na minha segunda tentativa, fui aprovada, e, em 2017, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) da cidade de Vitória da Conquista - BA.

O primeiro ano do mestrado foi desafiador. Eu precisava me deslocar entre duas cidades: uma onde trabalhava, Brumado e outra onde cursava o mestrado, Vitória da Conquista. Muitas vezes, saía do trabalho, viajava para assistir às aulas e retornava no mesmo dia para trabalhar novamente. A rotina era exaustiva e exigia um esforço imenso. No segundo ano de mestrado, meu contrato de trabalho chegou ao fim e, sem bolsa de estudos, passei a depender do apoio de familiares para continuar. Sempre que surgia a oportunidade de ministrar aulas em cursos a distância, eu aceitava, era uma forma de garantir alguma renda naquele contexto de incertezas. Foi um período marcado por dificuldades, privações e renúncias, mas, apesar de todos os obstáculos, consegui concluir o mestrado.

Após a conclusão do mestrado, meu foco passou a ser a aprovação em concurso público. De 2014 até 2021, fiz diversos concursos em várias regiões do Brasil, com o objetivo de conquistar estabilidade financeira e, só depois, cursar o doutorado, que estava no meu horizonte como um projeto mais distante.

Com a pandemia de COVID-19 que atravessou nosso caminho, minhas rotas tiveram que ser recalculadas. Na semana em que o Brasil decretou a quarentena, eu viajaria ao Amapá para realizar um concurso da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e, dois meses depois, ao Acre, para outro concurso na Universidade Federal do Acre (UFAC). Por conta da pandemia, os editais foram suspensos e vi meu sonho da aprovação ficar cada vez mais distante. Fiquei paralisada por muitos dias, até pensar que, enquanto o concurso não chegasse, eu poderia recalcular a rota tentando o doutorado. Foi então que decidi elaborar um projeto de pesquisa que envolvesse as experiências de professoras negras no ensino superior, já que eu mesma estava prestes a tentar dois concursos em universidades.

Inicialmente, meu foco estava voltado para os editais de doutorado em universidades da Bahia. Não era meu objetivo sair do estado para cursar o doutorado. Certo dia, enquanto acompanhava algumas atualizações no Instagram, vi um post da professora Luane Bento que, na época, era doutoranda em Ciências Sociais na PUC-Rio. Na publicação, ela anunciava que, pela primeira vez, o programa teria um processo seletivo com reserva de vagas para pessoas negras. A informação me chamou a atenção, e decidi consultar o edital. Ao ler, percebi que havia a possibilidade de submeter o projeto que eu vinha construindo. Fui avançando nas etapas do processo seletivo e, ao final, fui aprovada.

Meses antes de iniciar o doutorado, fui aprovada em um processo seletivo para atuar como professora substituta no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Como estávamos em período de pandemia, as aulas eram realizadas de forma remota. Em 2021, com o início das atividades do doutorado, passei a conciliar o trabalho docente com as dinâmicas da vida acadêmica. Em 2021, os editais dos concursos voltaram a abrir, primeiro da Universidade Federal do Acre (UFAC) e depois da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Ainda em contexto pandêmico, viajei ao Acre, avancei nas etapas e fui aprovada em primeiro lugar na vaga reservada para ações afirmativas. Com isso, resolvi abdicar do concurso da UNIFAP. No final de 2021, às vésperas de me mudar para o Acre, as rotas se

recalcularam novamente: um concurso do Instituto Federal da Bahia (IFBA) que eu havia feito em 2016 me convocou. Naquele contexto, o destino que se apresentou já estava definido. Entre escolher duas carreiras, a do Ensino Superior e a do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), o dendê e o axé falaram mais alto, e eu resolvi assumir a vaga do IFBA, ao invés da UFAC.

Esse trânsito entre o início do doutorado, as demandas de trabalho e o processo do concurso público, foi uma etapa marcada por desafios e, ao mesmo tempo, foi muito transformador. Realizar o doutorado em meio à pandemia foi experienciar algo para o qual ninguém estava preparado. Entre as incertezas provocadas pela crise sanitária, a preocupação constante com a saúde de familiares e pessoas próximas, além das notícias devastadoras que nos atravessavam cotidianamente, ainda era necessário manter o compromisso com as exigências acadêmicas: estudar, ler, acompanhar as aulas, realizar as avaliações e, sobretudo, pensar e amadurecer o projeto de pesquisa.

Ao longo dessa trajetória, conheci dois colegas de turma, Sheila e Leandro, que, assim como eu, ingressaram no programa por meio da política de ações afirmativas. Juntos, somos os três primeiros estudantes cotistas do programa. Essa conexão nos fortaleceu de forma significativa. Criamos o Quilombo, um grupo de apoio e acolhimento em que compartilhávamos nossas dificuldades, vivências e inquietações. Mais do que um espaço de escuta, o Quilombo se tornou uma rede de fortalecimento coletivo, essencial para atravessar os desafios de uma formação acadêmica, marcada por tensionamentos, mas também por encontros potentes.

Nesse percurso de desafios e reinvenções, uma situação difícil ocorreu logo após o exame de qualificação. A professora Angela Paiva, que havia acolhido com generosidade a proposta da pesquisa e aceitado prontamente me orientar, enfrentou um processo de adoecimento e, poucos meses depois, faleceu. Foi um momento muito difícil. Ao longo do tempo que estivemos juntas, construímos um vínculo e traçamos um caminho de diálogo e de escuta que contribuiu para o amadurecimento da pesquisa e para minha formação profissional. Receber a notícia de seu adoecimento e, em seguida, de sua partida repentina, foi doloroso. Fiquei alguns meses sem conseguir dar continuidade ao trabalho, e sem forças para reorganizar minha caminhada acadêmica.

Apesar do pouco tempo de convivência, a professora Angela deixou marcas no meu processo de doutoramento. Sua sensibilidade, seu rigor acadêmico e seu compromisso com uma formação crítica continuam presentes nesta tese. Meses depois, o professor Everton Rangel aceitou, com a mesma generosidade, dar continuidade à orientação. A pesquisa que aqui se apresenta carrega, portanto, os olhares e contribuições de dois profissionais que, em diferentes momentos, foram fundamentais para que este trabalho ganhasse corpo, sentido e direção.

A pesquisa acontece nesse trânsito, nesse fluxo, nessas conexões e movimentos. Pensar as experiências de professoras negras é também pensar sobre mim enquanto pesquisadora, enquanto professora que orienta sua prática em face de uma perspectiva situada e comprometida com as discussões raciais, de gênero, com a diversidade e a inclusão, entendendo a educação como um caminho que possibilita a abertura de outros caminhos, como aconteceu comigo. As narrativas das professoras interlocutoras da pesquisa se cruzam com a minha: elas me informam e formam, são nossas experiências imbricadas. Essas vivências se entrecruzam e formam a pesquisadora que apresenta este estudo. É a teoria e a prática informando uma a outra e conduzindo quem aqui reflete sobre o tema proposto nesta tese. “Eu venho das múltiplas vozes que existem dentro de mim” (hooks, 2019a, p. 283).

Nesse fluxo de acontecimentos é que esta pesquisa surge e que proponho dialogar, compreendendo que “Ao colher o fruto de lutas do passado, vocês devem espalhar a semente de batalhas futuras” (Davis, 2017, p. 151).

1

Introdução

Tenho dito que tudo que escrevo, crítica, ensaio, escrita literária, toda minha criação surge marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. As escolhas temáticas, o vocabulário, as personagens, os modos de construção das mesmas, o enredo, nada nasce imune ao que sou, às minhas experiências, à minha vivência (Evaristo, 2017, p. 7).

Esta pesquisa tem como temática as experiências de professoras negras que compõem o quadro docente em universidades públicas no estado da Bahia. É uma tentativa de emergir experiências, trazendo narrativas e percepções de quem está dentro da universidade trabalhando, produzindo conhecimento e desenvolvendo pesquisa. A introdução desta tese estrutura-se em três eixos centrais: **a)** motivações e justificativas; **b)** questões de pesquisa, metodologia e levantamento bibliográfico; e **c)** organização dos capítulos.

a) motivações e justificativas

O delineamento da temática e a escolha pela perspectiva teórica para a abordagem se dá pelo meu campo formativo (Licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais e Mestrado em Educação), por minhas filiações teóricas voltadas ao feminismo negro, pelo pensamento feminista negro, pela teoria social crítica e pedagogia feminista negra. Também, por meu trabalho profissional, pois sou uma mulher negra concursada no Instituto Federal da Bahia, percebendo pelas minhas experiências, as violências racistas e sexistas que permeiam as instituições de ensino.

A escolha pela definição do tema se constituiu em função de análises, percepções e leituras sobre a relação da categoria mulher negra e os espaços que estas ocupam no imaginário social. Moreira (2018) argumenta que a classificação mulher negra não ocupa um lugar positivo no imaginário brasileiro, seja devido à representação da “mulata”, da “grande mãe preta”, da “mulher preta forte”, dentre outras representações que as violentam e as desumanizam. Gonzalez (1988, p. 5),

destaca: “nós mulheres não brancas, fomos ‘faladas’, definidas e classificadas por um sistema de dominação que nos infantiliza”. Com base em leituras sobre o pensamento feminista negro, a epistemologia feminista negra, (Collins, 2016, 2019), (Bueno, 2020), (hooks, 1995, 2017, 2019, 2020, 2021, 2024) e a pedagogia feminista negra (Pinho, 2018, 2022), surgiu a inquietação de pesquisar: como se configuram as experiências de professoras negras na docência na Bahia? E quais transformações elas promovem no ambiente acadêmico, na produção do conhecimento e na leitura da realidade social?

A pesquisa se mostra relevante por evidenciar como o racismo e o sexismo atravessam tanto as vivências de mulheres negras quanto as dinâmicas institucionais. Os espaços institucionais propagam opressões que afetam a vida e o trabalho das mulheres negras e o ambiente acadêmico não é isento de tais violências. Para Silva e Euclides (2018, p. 61, grifos das autoras),

[...] mesmo diante da “solidão” e as práticas cotidianas em minimizar a presença de mulheres negras, a maneira como cada professora reage ao racismo e sexismo presentes no espaço acadêmico é se afirmando e expandindo ainda mais sua atuação com relação às discussões raciais e de gênero.

Para pensar essas questões, apoio-me em autores e autoras que contribuem para compreender a complexidade das relações imbricadas no racismo, no sexismo, no classismo e em outras categorias que atravessam as experiências das professoras negras. Nesse percurso, as obras das autoras estadunidenses Patricia Hill Collins (2016, 2019) e bell hooks (1995, 2017, 2019, 2020, 2021, 2024) foram fundamentais para interpretar os dados que emergiram ao longo da pesquisa. Akotirene (2019, p.27) destaca:

Antes de serem estadunidenses, as feministas são negras e refletem experiências pós-coloniais nas águas atlânticas como nós, suas irmãs de barco noutra América. Uma vez que a água para as mulheres negras é fundamento epistemológico, não sendo à toa, por identidade ancestral, sermos chamadas de *iyalodês* - título consagrado a Osum, senhora das águas e mensageira política das reivindicações das mulheres na Nigéria - vale considerar, que distante do feminismo branco com “místicas femininas” em alusão representativa da prisão feminina no espaço privado, Osum representa aquela que tem autoridade no espaço-público privado para reivindicar em nome da comunidade, como marcam os pontos de vistas de Jurema Werneck e Sueli Carneiro.

A pesquisa aqui proposta torna-se necessária, pois a violência estrutural do racismo e do sexismo provoca a objetificação de mulheres negras. Gonzalez (1988, p. 5), argumenta que “o racismo e o sexismo suprime nossa humanidade, nega o direito de sermos sujeitos do nosso discurso e da nossa história”. Nos espaços institucionais e de produção do conhecimento, sempre questionam a validade do que produzimos e, por diversas vezes, nossas falas são silenciadas e deslegitimadas. Segundo Bueno (2020, p. 61), é necessário compreender as ausências das experiências de mulheres negras:

A exclusão histórica de mulheres negras do espaço acadêmico, seja a partir da não contratação dessas pessoas como professoras, seja a partir da negativa de bolsas de incentivo à pesquisa para pesquisadoras negras, seja através da não menção dos estudos desenvolvidos por mulheres negras nas ementas de disciplinas ou nas leituras obrigatórias de processos seletivos que ocorrem no âmbito da educação, contribui para a consolidação de um imaginário popular que não considera as mulheres negras como produtoras de saberes.

A escolha pela temática tem um interesse pessoal, posto que essas questões atravessam minha vida enquanto mulher e professora negra. Então, busco compreender as relações institucionais que são pautadas pelo racismo e pelo sexismo, já que corpos negros e periféricos trazem para o ambiente acadêmico demandas específicas que permeiam suas experiências de vida e propõem novas demandas para serem pesquisadas e novos conhecimentos produzidos. Eu, como fruto das políticas de ações afirmativas no ingresso à universidade², ao serviço público federal³ e ao doutorado⁴, não posso deixar de destacar a importância das políticas de ações afirmativas no ensino superior que trouxeram uma outra dinâmica para o ambiente acadêmico. Paiva (2021, p. 135), ao discorrer sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior, destaca que “as universidades públicas

² Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

³ Lei 12.990 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

⁴ O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.723, que revisa a Lei de Cotas. Entre as alterações, está a obrigatoriedade de que as universidades federais adotem políticas de inclusão para pessoas negras, indígenas, quilombolas e com deficiência também nos programas de pós-graduação, como mestrados e doutorados. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-inclui-pos-graduacao-na-lei-de-cotas>>. Acesso em 09/07/2025.

passaram a produzir novos conhecimentos a partir das experiências dos novos alunos que chegaram. Era a universidade pública cumprindo sua função pública”. Portanto, essa tese reflete o interesse político e epistemológico de pesquisar as barreiras que as professoras negras enfrentam no ambiente da universidade, dada a discussão dos conhecimentos que ficaram invisibilizados nas ementas das disciplinas nas universidades, as transformações que os trabalhos desenvolvidos por elas têm alcançado e também enquanto forma de ampliar a contribuição de pesquisas sobre a condição do trabalho de professoras negras na universidade.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era analisar as experiências de professoras negras que atuam em programas de pós-graduação em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e da Bahia. No entanto, após o exame de qualificação e à medida que adentrei no campo, percebi que essa delimitação tornava a análise restrita, visto que o campo revelava outras professoras que, embora não estivessem vinculadas a programas de pós-graduação, poderiam contribuir para problematizar as experiências de mulheres negras na docência universitária. Como utilizei a técnica de amostragem bola de neve, nossas professoras interlocutoras passaram a indicar outras docentes que também aceitaram participar da pesquisa e que não estavam necessariamente vinculadas à programas de pós-graduação. Dessa forma, optei por concentrar a pesquisa nas experiências de professoras negras no ensino superior, sem restringi-la apenas àquelas vinculadas a programas de pós-graduação, ampliando assim as possibilidades de análise. Como forma de delimitar o campo, resolvi concentrar a investigação no estado da Bahia. A delimitação do campo de pesquisa no estado da Bahia foi uma escolha estratégica pautada por dois aspectos principais: o tempo disponível para a realização do trabalho de campo e a necessidade de viabilizar a logística de coleta de dados. Assim, centralizei a análise na compreensão, em maior profundidade, das experiências de professoras negras que atuam em instituições públicas baianas, considerando a diversidade de instituições, faixas etárias, cargos e posições que ocupam dentro e fora da universidade.

A escolha da Bahia como campo de investigação, se deu também por sua densidade em termos sociológicos. O estado compõe marcos históricos, culturais e políticos que o tornam um espaço para compreender as dinâmicas de raça, gênero e educação superior no Brasil. A Bahia constitui um território importante das

formações sociais negras no país, com marcas da diáspora africana e de resistências coletivas, como por exemplo, os quilombos e as irmandades religiosas. Essa herança afro-brasileira não apenas estrutura identidades e práticas culturais, mas também podem informar modos próprios de produzir conhecimento. Portanto, a Bahia é compreendida aqui como um campo sociológico, onde se entrelaçam memórias da resistência negra, constituindo um cenário fundamental para refletir sobre o termo que estou denominando como *amefricadocência* transatlântica que emerge das experiências de professoras negras no ensino superior. Embora o campo de pesquisa esteja circunscrito às experiências de professoras negras que atuam no ensino superior em universidades baianas, a *amefricadocência* transatlântica não se restringe a esse território. Trata-se de uma experiência que, ainda que situada na Bahia, dialoga com práticas, saberes e estratégias semelhantes às de outras professoras negras em diferentes contextos geográficos, evidenciando conexões históricas, culturais e políticas que atravessam fronteiras e expressam a dimensão transatlântica dessa docência.

A aproximação com a temática da pesquisa ocorreu por meio da análise de trabalhos desenvolvidos por professoras negras. Por intermédio do levantamento de ementas de disciplinas e de projetos por elas coordenados, construí a hipótese de que suas ações têm contribuído para redimensionar a produção do conhecimento e elaborar marcos emancipatórios. A investigação dessa hipótese foi realizada com base na análise dos trabalhos que apresento a seguir.

No Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a professora Joselina da Silva ofereceu a disciplina Tópico Especial em Pensamento de Mulheres Negras na América Latina⁵, trazendo abordagens teóricas de mulheres negras que pertencem ao ambiente acadêmico, assim como as produções de mulheres negras que estão fora da academia na América Latina. De acordo com a análise da ementa da disciplina,⁶ foi observada a perspectiva decolonial ao trazer produções de mulheres negras na América Latina que, por diversas vezes, ficam de fora das ementas de disciplinas tanto na graduação

⁵ Ementa da disciplina em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2021/01/Edital-0001-estudante-especial.pdf>. Acesso em 28/03/21.

⁶ A disciplina foi oferecida como tópicos especiais no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

quanto na pós-graduação, pois a concentração de leituras acaba sendo uma abordagem eurocentrada e masculina. Outro elemento observado é o deslocamento da noção de intelectualidade, isso porque existem diversas mulheres negras que estão fora do ambiente acadêmico e têm produzido pensamento, seja nas bases comunitárias, na cultura, nos movimentos sociais, nas escritas marginais, nas comunidades de terreiro e contribuem para a justiça social e equidade. Neste mesmo programa a professora Joselina da Silva juntamente com o professor Amauri Mendes Pereira ministrou a disciplina Tópicos Especiais Teorias sobre Raça e Racismo na Afro-Latino-América,⁷ de acordo com a ementa da disciplina, a proposta é dialogar com as produções de pesquisas desenvolvidas em regiões da diáspora africana nas Américas.

O trabalho realizado por professoras negras tem contribuído para questionar o viés monocromático da ciência e da produção de conhecimento. Na Universidade Federal de Goiás (UFG) o Projeto Investiga Menina!, coordenado pela professora Anna Maria Canavarro Benite, proporciona experiências e informações de mulheres negras para as ciências contemporâneas e tecnologias com diálogo direto com meninas de escolas públicas, contribuindo para aproximar as ciências das estudantes de escolas públicas de Goiás e para redimensionar o olhar para as ciências, apontando para uma ciência mais justa e equitativa.

Em 2017 foi realizada no Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA) durante o Congresso de Pesquisa Ensino e Extensão, a mesa intitulada Mulheres Negras na Ciência: Guarde sua vassoura que eu sou uma doutora⁸, mesa organizada pelas professoras Katemari Rosa (Instituto de Física), Bárbara Carine Soares Pinheiro (Instituto de Química) e Simone de Moraes (Instituto de Matemática). As professoras discutiram sobre o espaço ocupado pelas mulheres negras na universidade, a produção acadêmica e a luta contra o racismo. Ações como essa, contribuem para repensar relações de poder alicerçadas em práticas racistas, sexistas e classistas que permeiam as instituições acadêmicas. As professoras Katemari Rosa e Bárbara Carine Soares Pinheiro ministraram no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA a disciplina Descolonização de saberes: contribuições das ciências africanas e

⁷ Ementa da disciplina em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2021/01/Edital-0001-estudante-especial.pdf>. Acesso em 28/03/21.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IUJgw7m7CM>. Acesso em 21/03/21.

afrodiaspórica, priorizando, de acordo com ementa⁹ da disciplina, as produções não eurocentradas e aprofundando as discussões da ciência do povo africano e afrodiaspórico.

Além da análise desses trabalhos citados anteriormente, a minha participação no I Curso de Extensão Pedagogia Feminista Negra contribuiu para elaborar a pesquisa aqui proposta. O curso foi coordenado pela professora Carolina Santos Barroso de Pinho da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na Bahia. O curso foi oferecido de forma gratuita no ano de 2020, em um momento de pandemia de COVID19¹⁰, realizado de forma remota, contemplou quarenta e oito cursistas negras de diversas regiões do Brasil. O corpo docente do curso foi formado por catorze intelectuais de diversas universidades do Brasil e dos Estados Unidos e mulheres negras de movimentos sociais.

Participaram do curso estudantes universitárias, pós-graduandas, professoras da educação básica, mulheres de movimentos sociais e egressas do sistema penal, destas, vinte e duas foram motivadas a escrever um artigo que resultou na publicação de um *e-book* intitulado: *Pedagogia Feminista Negra para a promoção de novos marcos emancipatórios*¹¹, nele estão reunidos os trabalhos de conclusão de curso das estudantes, publicado no início do ano de 2021 e em 2022 foi lançado o livro físico *Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações*, com publicações de artigos das cursistas e das professoras. Neste mesmo ano aconteceram diversos eventos de lançamento do livro em formato presencial e remoto. Muitas das cursistas nunca imaginaram escrever um artigo ou publicá-lo em um livro, pois muitas achavam que não sabiam escrever ou que sua escrita não era importante, por meio do curso foram motivadas e o resultado foi este livro com diversas vozes de mulheres negras. Três estudantes desse curso passaram em seleções de programa de pós-graduação e outras foram motivadas a escrever projeto

⁹ Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/edital_selecao_de_aluno_especial_2020.1.pdf Acesso em: 27/03/21.

¹⁰ O curso foi ministrado em um momento de crise sanitária mundial, onde se agravou a desigualdade social, aumentou o quantitativo de pessoas com insegurança alimentar, desemprego, número de pessoas em situação de rua e desigualdade educacional. Este projeto de pesquisa foi elaborado em meio a pandemia é uma parte do doutorado foi cursada no momento pandêmico, diante de vários percalços de perda de pessoas da família e amigos e da contaminação do vírus, o projeto foi sendo delineado. Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, cerca de 15 milhões de pessoas morreram de Covid-19. Dado disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>> Acesso em 21/10/2022.

¹¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1jEBor0StfCn0a_HArAy5nBGpnX7BTVz8/view

e seguir a carreira acadêmica (eu sou uma delas e essa pesquisa é fruto do processo de formação do curso). No curso, o corpo docente e discente foi composto por mulheres negras e a ementa contemplou leituras de diversas intelectuais negras.

A segunda edição do curso foi ofertada em 2022, abrangendo pessoas de todas as regiões do país e ampliando o público, tivemos mulheres e homens negros como cursistas. Nesta segunda edição, atuei como uma das coordenadoras do curso. A experiência foi um aquilombamento importante em um momento tão difícil que passamos no mundo, quando essas mulheres negras buscaram estratégias de fortalecimento para seguirem seus estudos e formação. “O quilombo hoje é uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes, do corpo, do intelecto e da alma” (Barreto, 2018, p. 37).

A minha participação como cursista no Ciclo de Formação Candaces – *Epistemologias das Amefricanas: construindo diálogos de re(existências) feministas e decoloniais na diáspora negra*, coordenado pela professora Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), formação ofertada no ano de 2021, assim como a minha participação no curso da Escola de Ativismo e Formação Política para Mulheres Negras Beatriz Nascimento, do Instituto Odara¹², fundado por Valdeci Nascimento, realizado em 2020, também contribuiu para a construção desta pesquisa.

As experiências citadas anteriormente no Curso Pedagogia Feminista Negra, no Ciclo de Formação Candaces, no curso do Instituto Odara e a análise das ementas das disciplinas ofertadas pela professora Joselina Silva e o professor Amauri Pereira, do projeto desenvolvido pela professora Anna Maria Benite e a mesa organizada pelas professoras Katemari Rosa, Bárbara Carine e Simone de Moraes me levou a refletir sobre como o trabalho realizado por professoras negras podem ressignificar o ambiente acadêmico e possivelmente promover a mudança na perspectiva do conhecimento. Por isso, essa pesquisa surgiu com o intuito de investigar como se processam as relações no campo de trabalho e os seus

¹² “O Odara – Instituto da Mulher Negra é uma organização negra feminista, centrada no legado africano, sediada em Salvador, na Bahia. O Instituto surgiu em 2010 com o compromisso de atuar pelo fortalecimento da autonomia e garantia de direitos das mulheres negras, e pelo enfrentamento às violências raciais e de gênero”. Citação extraída do site do Instituto Odara. ODARA – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Quem somos*. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

conhecimentos produzidos. Para delimitar o campo, como já mencionei, resolvi desenvolver a pesquisa em universidades baianas.

b) Questões de pesquisa, metodologia e levantamento bibliográfico

A pesquisa investigou as experiências de professoras negras que integram o corpo docente de universidades públicas baianas, buscando compreender suas relações com os pares, com os estudantes e com as dinâmicas institucionais. Foram analisados também os impasses para obter reconhecimento acadêmico, as intersecções entre a vida pessoal e a construção da carreira, além das transformações que essas docentes promovem no ambiente universitário. Essas experiências práticas foram correlacionadas com as bases da pedagogia feminista negra.

Para tal investigação, parti do pressuposto da sub-representação das professoras negras no ambiente universitário, sustentada nos dados de pesquisas de Gonçalves (2018), Silva e Euclides (2018) e Nogueira (2017). Diante dessa constatação, levantei algumas reflexões que se estruturam em três eixos principais que nortearam a pesquisa e suscitaram diferentes indagações. São eles:

a) **O trabalho:** envolve as intersecções entre vida pessoal e constituição da carreira acadêmica; as relações com os pares no cotidiano universitário; a relação com os estudantes; os impasses para ocupar ou não cargos de gestão; e as potencialidades de ser professora negra no ensino superior.

b) **A produção do conhecimento:** constitui um dos eixos centrais da tese, ao abordar como a presença de professoras negras no ensino superior contribui para a ampliação da diversidade e para os processos de descolonização das ciências e dos saberes. Nesse âmbito, são analisadas as temáticas que orientam seus projetos de pesquisa, ensino e extensão, revelando perspectivas teóricas e epistemológicas que desafiam hierarquias do conhecimento e afirmam outras formas de produzir e legitimar saberes no espaço acadêmico.

c) **Os marcos emancipatórios:** dizem respeito às formas como o trabalho desenvolvido por essas professoras delineia outras perspectivas de poder, possibilitando reflexões críticas sobre as relações de trabalho na universidade. Esse eixo analisa também os impactos sociais de suas ações e pesquisas, evidenciando

as transformações que têm promovido no contexto acadêmico e as maneiras pelas quais constroem práticas emancipatórias que tensionam estruturas institucionais e epistemológicas.

A pesquisa teve como objetivo analisar as experiências de professoras negras concursadas em universidades públicas da Bahia. Os objetivos específicos foram: compreender as implicações que emergem nas práticas e nas relações do trabalho acadêmico das professoras; investigar as temáticas e perspectivas epistemológicas que orientam suas produções acadêmicas; identificar as resistências, estratégias e possibilidades desenvolvidas pelas docentes; e contribuir para o aprofundamento de pesquisas sobre a condição da professora negra no ensino superior.

A pesquisa buscou investigar e discutir esses aspectos em diálogo com as experiências das nossas interlocutoras e os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo.

Diante de tais indagações e em diálogo com os dados de campo, afirmo que os trabalhos desenvolvidos pelas professoras negras interlocutoras desta pesquisa têm promovido mudanças importantes rumo a uma produção de conhecimento mais acessível, diversa e equitativa. Suas relações de trabalho possibilitam pensar outros marcos dentro da universidade, pois suas presenças situadas e politizadas geram questionamentos a uma estrutura que historicamente destituiu e subalternizou corpos negros desses espaços. A atuação das professoras tem construído futuros possíveis por meio de práticas engajadas que não deixam de evidenciar as dinâmicas de opressão, ao mesmo tempo em que elaboram caminhos voltados para o bem viver acadêmico. Vale salientar que os questionamentos aqui levantados não são únicos nem definitivos, mas buscam uma aproximação com a discussão proposta, contribuindo para fomentar o debate sobre professoras negras no ensino superior e subsidiar pesquisas futuras sobre a temática.

A metodologia adotada na pesquisa é de natureza qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, que subsidiaram os referenciais interpretativos. As entrevistas foram realizadas em dois formatos: algumas de modo remoto, por meio da plataforma *Google Meet*, e outras de forma presencial, previamente agendadas com as professoras interlocutoras, conforme a disponibilidade de cada uma das entrevistadas. Todas as participantes

receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), que foi devidamente assinado e arquivado. As entrevistas foram organizadas em dois momentos. No primeiro, foi feita uma breve apresentação da pesquisadora, incluindo informações sobre trajetória acadêmica, atuação profissional e os caminhos que me levaram à realização da pesquisa, seguida de esclarecimentos gerais sobre o encontro: tempo estimado de duração, dinâmica do roteiro, explicação sobre o tema, justificativa, objetivos, relevância da pesquisa e espaço para eventuais dúvidas. No segundo momento, a entrevista teve início com a leitura de um trecho da poesia de Mel Duarte, e, a partir daí, foi conduzida com base no roteiro previamente elaborado.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, sua estrutura não é rígida e fechada, dado que o campo delineia outros caminhos para a investigação. Sobre o processo de pesquisa os pesquisadores qualitativos John W. Creswell e J. David Creswell (2021, p. 151) destacam:

O processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que algumas ou todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coleta dados. Por exemplo, as questões podem mudar, as formas de coleta de dados podem ser deslocadas, e os indivíduos estudados, assim como os locais visitados, podem ser modificados. Essas mudanças sinalizam que os pesquisadores estão analisando o tópico ou o fenômeno em estudo com uma profundidade cada vez maior. A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão a partir dos participantes e manejar a pesquisa de modo a obter essas informações.

Diante do exposto, a discussão se pautou em entender as experiências de professoras negras. Segundo Gonzalez (2020a, p. 269), as mulheres amefricanas da chamada América Latina trazem uma cultura ancestral com uma outra dinâmica histórica. Para ela:

Sem contar que sabem mais de solidariedade do que de competição, de coletivismo do que de individualismo. Nesse contexto, há muito o que aprender (e refletir) com essas mulheres negras, que do abismo do seu anonimato, têm dado provas eloquentes de sabedoria.

Os levantamentos dos dados mostraram pistas para o desenvolvimento de práticas contra hegemônicas no ambiente acadêmico e mesmo em um espaço opressor, professoras negras têm criado caminhos de resistências que podem possibilitar a mudança no contexto acadêmico. Longe de querer romantizar as

experiências dessas professoras, queremos discutir e destacar suas experiências no campo do trabalho acadêmico e contribuir para pesquisas voltadas para temática.

Pesquisas têm sido realizadas sobre mulheres negras na docência acadêmica. Eliane de Oliveira (2006) abordou em sua pesquisa, a trajetória, os conflitos e a identidade de professoras negras universitárias. Nessa pesquisa ela destacou que mesmo com a formação acadêmica em instituições de ensino de excelência e com as titulações acadêmicas necessárias para ocupar o cargo de docente, as mulheres negras continuam passando por experiências discriminatórias no ambiente acadêmico.

Azânia Mahin Romão Nogueira (2017) produziu um artigo sobre o lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e apresentou um estudo sobre a temática. De acordo com a autora, foram encontrados dois grupos de trabalhos sobre o tema. No primeiro grupo, foram produzidos entre 2004 e 2012, doze trabalhos que discutem mulheres negras na academia, dentre eles quatro teses e oito dissertações, todas trabalhando com base na perspectiva das trajetórias de mulheres negras na docência do ensino superior¹³. No segundo grupo, com trabalhos entre 2011 e 2014, foram encontrados três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações que discutem a docência negra na academia em função da produção realizada por professores negros no ensino superior¹⁴. Ainda sobre a pesquisa de Nogueira (2017, p. 7), ao fazer um levantamento sobre as professoras negras na UFSC: “O Centro de Filosofia e Ciências Humanas tem 42% do seu corpo

¹³ Dissertações: Trajetórias de professores universitários negros em Mato Grosso – Tereza Josefa Cruz dos Santos (2002); Trajetória de vida de intelectuais negros(as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais – Ana Paula dos S. Gomes (2008); Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba/SP – Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo (2008); Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial e trajetórias de docentes da UFMG – Ana Amélia de Paula Laborne – (2008); Identidades e trajetórias de docentes negra(o) da UFAM – Ednailda Maria dos Santos (2010); Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990: trajetória acadêmica de Florentina Silva Souza – Edna do Socorro G.R. Siqueira (2011); Revisitando os percursos intelectuais e políticos de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez – Ires dos Anjos Brito (2012); Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social – Rosário de Fátima V. da Silva (2012). Teses: Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade – Eliane de Oliveira (2004); O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias – Evenice Santos Chaves (2006); Mulheres negras e professoras no ensino superior: histórias de vida que as constituíram – Maria Clareth G. Reis (2008); Tornar-se negro: trajetórias de professores universitários no Ceará – Paula Gonçalves Holanda (2009) (Nogueira, 2017).

¹⁴ Dissertações: A cor da universidade: um estudo sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as da UFMA Campus Bacanga – Raimundo Nonato Silva Junior; O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise científica de bell hooks e Gloria Anzaldúa – Tayane Rogéria Lino (2014). Tese: Os segredos de Virgínia: estudo e atitudes raciais em São Paulo – Janaina Damaceno Gomes (2013) (Nogueira, 2017).

docente composto por mulheres, que somam 82 professoras. Destas, duas foram identificadas como negras, sendo, portanto, 2,4%”, e o centro com o menor percentual de professoras negras foi o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, onde as 30 professoras representam 16% dos docentes. Aqui foram identificadas duas professoras negras, o Centro de Ciências Jurídicas foi o único centro do campus que não identificou professoras negras.

Renata Gonçalves (2018) discorre sobre a invisibilidade das mulheres negras no Ensino Superior e destaca o perfil racial das docentes e dos docentes da Universidade de São Paulo, no qual há um baixo índice de professoras negras e professores negros. Englobando pretas, pretos, pardas e pardos, o percentual chega a 1,83%. José Jorge de Carvalho (2006) ao abordar sobre algumas áreas do corpo docente da Universidade de Brasília (UNB), evidencia que funcionam em regime de completo *apartheid*. Segundo a matéria publicada no Portal Geledés¹⁵, mulheres negras e pardas são menos de 3% do corpo docente da pós-graduação nas universidades do Brasil.

Dentre as pesquisas já realizadas sobre professoras negras que atuam no ensino superior, Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2018) discorrem sobre o racismo institucional, as trajetórias e a atuação de professoras doutoras e negras em universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro. Neste estudo, as autoras destacam que o racismo e o sexismo atravessam o cotidiano de trabalho dessas mulheres negras e que elas exercem a docência como ativismo, chamando a atenção do espaço acadêmico científico para repensar suas práticas em prol do bem viver¹⁶.

Pesquisas como a de Suzane Carvalho da Vitória Barros e Luciana Mourão Cerqueira e Silva (2018) discutem o desenvolvimento na carreira de bolsistas de produtividade, para tanto, consideram o gênero. Os dados levantados pelas autoras sinalizam para a manutenção de uma maior dificuldade feminina para ingressar no sistema de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

¹⁵ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso 12 de out. de 2020.

¹⁶ O Bem Viver, é um novo código sociopolítico em busca da justiça, equidade e solidariedade, no qual compreende o bem-estar por meio das múltiplas vozes presentes na sociedade e que devem em conjunto decidir os destinos da sociedade. Este pensamento está presente no Documento Analítico e Declaração da Marcha de Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e o Bem Viver, 2015. Disponível em: <http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>

Tecnológico (CNPq), “quanto mais avançado o nível de bolsa produtividade, maior a concentração masculina” (Barros; Silva, 2018, p. 71). As autoras não realizam um recorte racial na pesquisa, portanto, ao unir as categorias de raça e gênero, pode-se pensar em outras implicações para o avanço na carreira das professoras. Problematicar as carreiras e cursos no ensino superior é importante para termos dados da situação dos diferentes grupos de cor e sexo no mercado de trabalho (Sotero, 2013).

A tese de doutorado de Wellington Pereira Santos (2022) investigou a trajetória de professoras negras na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o objetivo de compreender suas experiências profissionais anteriores ao ingresso na instituição, suas produções acadêmicas e a influência da raça nas escolhas temáticas e epistemológicas. O estudo evidenciou o compromisso dessas docentes com uma formação de qualidade para os estudantes, especialmente para os estudantes negros, também, analisou o desenvolvimento da consciência crítica diante das desigualdades sociais. Diante dessa análise, a pesquisa propôs a constituição de um campo de atuação denominado Feminismo Negro Acadêmico.

O levantamento das pesquisas anteriores que abordaram a temática das professoras negras no ensino superior serviu de referência importante para a construção da pesquisa aqui proposta, oferecendo subsídios para refletir sobre os caminhos metodológicos e as abordagens analíticas. Por intermédio desse diálogo com os estudos existentes, tornou-se necessário também delimitar o campo teórico que orienta esta investigação. É por meio das pesquisas mencionadas anteriormente que situo o campo desta investigação. Ainda que se trate de um estudo voltado às experiências de professoras negras no ensino superior, é fundamental reconhecer o legado de intelectuais que contribuíram para o avanço das discussões sobre a temática racial na educação brasileira, mesmo sem estarem diretamente vinculadas a esse recorte específico.

Entre elas, destaco Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que atuou como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2002–2006) e foi relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ressalto também Azoilda Loretto Trindade, intelectual comprometida com o campo da educação

antirracista, que teve papel fundamental na elaboração da Lei Federal 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Por fim, menciono Iolanda de Oliveira, uma das criadoras do Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira, cuja contribuição é de grande relevância para os estudos raciais no país, sobretudo no campo educacional. Sua atuação junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com destaque para a criação do GT 21 – Educação das Relações Raciais, e para o Concurso Negro e Educação, que tem desempenhado um papel essencial na formação de jovens pesquisadores negros.

Essas intelectuais são referências para a consolidação de um campo de conhecimento voltado à educação antirracista, cujos efeitos reverberam também nas experiências de docentes negras no ensino superior e nas práticas que buscam descolonizar o conhecimento e democratizar o espaço acadêmico.

Diante desse legado, amplia-se o diálogo com um conjunto de autoras e autores que fundamentam o campo epistêmico da pesquisa, articulando perspectivas da teoria sociológica e do pensamento feminista negro para compreender as dinâmicas que atravessam o fenômeno investigado. Foi assumido como campo epistêmico sobre a teoria sociológica autores como Lélia Gonzalez (2020), Hasenbalg e Gonzalez (2022), Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Marcia Lima (1999), Florestan Fernandes (2008), sobre o pensamento feminista negro: Patrícia Hill Collins (2019, 2021, 2022), sobre o feminismo negro: Gonzalez (2020a, 2020b); Collins (2019), bell hooks (1995, 2019a, 2019b, 2020, 2021) para dar conta de tal fenômeno. Para Sotero (2013), “O foco do feminismo negro é salientar a diversidade de experiências tanto de mulheres quanto de homens negros e os diferentes pontos de vista possíveis de análise de um fenômeno, bem como o lugar de quem propõe”.

A epistemologia reflete sobre a teoria do conhecimento e determina em que se deve acreditar e o porquê. Assim, as escolhas epistemológicas não são questões inocentes na academia. Como o ambiente acadêmico historicamente é ocupado por homens brancos, as temáticas, epistemologias, referenciais, pesquisas e estudos que prevalecem manifestam os seus interesses. Por isso, considero relevante pensar sobre a nossa realidade e também teorizar sobre ela. Kilomba (2019, p. 58) argumenta “demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como

parte do discurso acadêmico, pois todos/as nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas”. Em diálogo com Kilomba (2019), entendo que não existe discurso neutro e que a teoria tem um posicionamento, por isso escolho utilizar as epistemologias de autores negros e autoras negras para subsidiar esta pesquisa.

Assumo esta linha investigativa, concordando com bell hooks¹⁷ (1995, p.3), para teorizar e assim, “entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto”. Busco, junto à teoria sociológica, ao pensamento feminista negro, à epistemologia feminista negra e à pedagogia feminista negra e às produções de intelectuais negras, teorizar a investigação proposta.

Pensando no termo quilombo, mobilizado por Beatriz Nascimento (2018), o quilombo não finda no pós-abolição, “mas permanece enquanto recurso de resistência e enfrentamento da sociedade oficial que se instaura” (Nascimento, 2018, p. 78). Discorrendo sobre como a autora Beatriz Nascimento pensou os quilombos, Barreto (2018, p. 33) destaca: “sistemas sociais e políticos alternativos baseados em valores próprios, distintos aos valores dominantes do período. Urasse (2018, p. 23) ao refletir sobre o que é o quilombo, afirma: “É um sentido de mundo. Quilombo é até com quem eu escolho estar”. Refletindo sobre o termo quilombo utilizado pelas autoras e pensando nas referências bibliográficas que embasam essa pesquisa, considero que quilombo também é o meu referencial teórico, quilombo também são os/as autores/as que eu mobilizo para dar conta da minha pesquisa, ou seja, um quilombo epistemológico.

Utilizar o quilombo epistemológico para referenciar a pesquisa é entender que o racismo se manifesta na estrutura da sociedade e se reflete nas instituições, no conhecimento produzido, nas relações sociais. Bueno (2022, p. 77-78) discute como as atitudes discriminatórias se manifestam:

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê diversidade. [...]. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêtricas que se manifesta a branquitude.

¹⁷ bell hooks, é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A autora grafa seu nome em letras minúsculas para centralizar suas ideias e não sua figura autoral. Por esse motivo optamos por manter sua grafia com letra minúscula.

A reflexão de Bueno (2022) demonstra como o racismo institucional se estrutura de forma histórica, não apenas por meio de ações explícitas de discriminação, mas também pela homogeneidade nos corpos, nas lideranças e nos referenciais teóricos que sustentam as práticas institucionais. Essa crítica à hegemonia epistêmica e à ausência de diversidade de corpos negros nos espaços acadêmicos, se conecta com o pensamento feminista negro, que, segundo Collins (2019), tem como uma de suas características centrais a luta contínua pela reconquista da voz das mulheres negras. De acordo com Collins (2019, p. 63), “Enquanto persistir a subordinação das mulheres negras, dentro das opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade e nação, o feminismo negro como resposta ativista a essa opressão continuará sendo necessário”. O pensamento feminista negro alinha teoria e prática, assim, pensamento e ação atrelam-se em benefício da teoria.

Ao demarcar tal postura epistemológica, compreendo que o ambiente acadêmico não é um espaço neutro, por isso, fazer pesquisa também não se configura em uma neutralidade. Este espaço é historicamente ocupado sobretudo por homens brancos que possuem a legitimidade da fala e um espaço negado às pessoas negras, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência e periféricas. Essa estrutura hierárquica, violenta pessoas negras e mulheres negras (que são as interlocutoras da pesquisa), deslegitima seus estudos, questionando suas produções e por diversas vezes questionando sua intelectualidade. Ao discorrer sobre o poder epistêmico, Collins (2022, p. 183) argumenta:

Escondido de olhares desatentos, o poder epistêmico gera estruturas sempre presentes que identificam, para projetos teóricos e metodológicos, quais temas são dignos de investigação, bem como as melhores estratégias para investigar o que vale a pena saber. Além disso, ele também molda a organização de comunidades de investigação que dependem desses padrões. Departamentos acadêmicos, campos de estudo, áreas de especialização, ofertas curriculares e práticas de sala de aula constituem comunidades interpretativas específicas.

Continuando esse pensamento, Collins (2022) argumenta que o poder epistêmico tem a força de moldar a investigação crítica, considerando o que é conhecimento legítimo.

Quero deixar evidenciado que falo da margem e não do centro. Para hooks (2019, p. 23), “estar à margem significa pertencer ao todo, mas estar fora do corpo principal”. A margem não deve ser pensada apenas como um espaço periférico, mas também como um espaço de resistência com diversas possibilidades (Kilomba, 2019). Tomar consciência do posicionamento da margem não é automático, requer flexibilidade, compreensão das relações de poder e das estruturas desiguais, para assim formar movimentos de resistência.

De acordo com hooks (2019a), a margem é local de resistência e oferece uma visão diferenciada do todo, “modo de ver desconhecido dos nossos opressores” (hooks, 2019a, p. 289). As pessoas que estão à margem são as que primeiro sofrem as catástrofes, violências e desigualdades presentes na estrutura capitalista, racista, sexista, classista, lgbqifóbica, capacitista. Então essas pessoas, diante da tomada da consciência do seu posicionamento social, podem oferecer uma perspectiva radical para trilhar novos rumos, ancorados em alicerces libertadores. Isso é desafiar as estruturas vigentes.

Compreender os alicerces desiguais em que se encontram as pessoas subalternizadas é essencial para repensar as práticas discriminatórias e as opressões as quais essas pessoas são submetidas e isso é um desafio para pensar em outros marcos civilizatórios. Para Telles (2014, p. 56) “a desigualdade permanece como um desafio para as sociedades capitalistas em geral, já que a bandeira da igualdade de renda/oportunidades é uma das principais bandeiras da agenda dos direitos humanos”.

A compreensão das dinâmicas de opressão em uma sociedade marcada pelo racismo, é fundamental, por exemplo, para reconhecer as relações cotidianas enfrentadas pelos homens negros, que têm a existência marcada por processos de violência e extermínio. Entendo as problemáticas racistas que atravessam as experiências dos homens negros, assim como reconhecemos que o genocídio da população negra atinge, de maneira intensa, os corpos de homens negros, que têm sido cotidianamente violentados pelo braço de um Estado genocida. Também compreendemos que as vivências dos nossos irmãos negros no ambiente institucional são marcadas por diferentes manifestações do sistema racista. No entanto, neste estudo, optei por concentrar a análise nas experiências de professoras negras, tanto por uma delimitação necessária do objeto de pesquisa quanto pela

consciência de que não teríamos condições suficientes de aprofundar com qualidade essa outra dimensão. Talvez esse seja um apontamento importante para futuros estudos que queiram se debruçar sobre essas questões.

Ainda que esta pesquisa tenha optado por se concentrar nas experiências de professoras negras, compreendo que essas trajetórias não podem ser analisadas de forma isolada, visto que estão inseridas em um contexto histórico mais amplo de disputas por reconhecimento, pertencimento e transformação nas instituições de ensino superior. As marcas do racismo estrutural persistem, mas, ao longo das últimas décadas, políticas públicas de ações afirmativas têm desempenhado um papel fundamental na construção de possibilidades concretas de mudança. Essas mudanças têm se tornado possíveis em face da luta histórica do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta por reparação para a população negra neste país. É nesse cenário que localizo também a presença e a atuação dessas professoras, cujas experiências são atravessadas por esse novo momento de reconfiguração da universidade.

Temos acompanhado desde o início do século XXI mudanças significativas no contexto educacional, a título de exemplo: a aprovação da Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, posteriormente essa Lei sofreu uma alteração para a inclusão da temática indígena com a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o estudo da história indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005 e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, foram políticas importantes que possibilitaram o acesso das camadas populares à universidade, era uma nova configuração de acesso ao ensino superior, nunca visto antes. Para Paiva (2013, p. 70), “a década de 2000 foi um cenário de profundas mudanças no acesso ao ensino superior. Tais mudanças trouxeram um novo alunado para as universidades públicas”. Outra medida importante foi a aprovação da Lei 12.711/2012 que garante no mínimo 50% das vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Dentro desse percentual, há uma porcentagem para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A reserva de vagas em

instituições de nível superior que vem possibilitando ao longo de um pouco mais de uma década a diversidade e a inclusão no ingresso ao ensino superior.

Em 2014 temos outro importante avanço, mediante a aprovação da lei 12.990/2014 que garante a reserva de 20% de vagas em concursos públicos federais para candidatos negros e, recentemente, em junho de 2025, houve uma alteração, com a Lei nº 15.142/2025, que atualizou a política de cotas em concursos públicos elevando a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas para 30%. Em 2023 o governo federal incluiu a pós-graduação na Lei de Cotas, com o objetivo de promover políticas de inclusão em programas de pós-graduação *stricto sensu* para pretos, partos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Não podemos deixar de destacar a Marcha das Mulheres Negras: contra o racismo, a violência e pelo bem viver, que ocorreu no dia 18 de novembro de 2015 em Brasília, reunindo cerca de 50 mil mulheres negras das cinco regiões do país e de diversas organizações sociais. Na oportunidade, foi entregue à presidência da república e à sociedade brasileira, a declaração das mulheres negras, exigindo, dentre outras coisas, o fim do racismo, da violência e a reparação histórica e promoção do bem viver. No momento em que a tese está sendo finalizada, está em curso a organização da II Marcha das Mulheres Negras, dez anos após a primeira, mulheres negras de todas as regiões do Brasil estão reunidas em grupos de trabalho organizando a marcha que acontecerá em novembro de 2025 em Brasília. Além desses marcos, no dia 11 de janeiro de 2023 foi sancionada a lei que equipara a injúria racial ao crime de racismo¹⁸.

c) Capítulos da tese

Diante desse cenário de transformações institucionais e da emergência de vozes negras nos espaços acadêmicos, tal como de pesquisas que visam a evidenciar as experiências de professoras negras no ensino superior, é que esta pesquisa surge, analisando como raça, gênero e experiências de vida se entrelaçam em seus

¹⁸ Lei nº 14.532, de 11 de janeiro 2023, altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo e injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

percursos docentes. Para dar conta dessa proposta, a tese está organizada em duas partes que visam a aprofundar a discussão em torno do tema.

Na *Parte I - Percursos, produções e reconhecimentos*, é apresentada as professoras interlocutoras da pesquisa, descrevendo suas áreas de formação e as dificuldades encontradas no ambiente acadêmico. Foi realizado um levantamento sobre as temáticas de interesse que orientam suas produções acadêmicas e é discutido o lugar do reconhecimento em suas trajetórias. Na análise dos dados, identifiquei três perfis de professoras: a *professora pioneira*, que ingressou na carreira docente no ensino superior na década de 1990; a *professora com a carreira consolidada*, que iniciou sua atuação entre os anos de 2000 e 2014; e a *professora recém-ingressa* na docência do ensino superior, que passou a compor o quadro docente entre 2023 e 2024. Em relação ao reconhecimento acadêmico, ele envolve múltiplas dimensões, incluindo o reconhecimento vindo da coletividade negra, o reconhecimento institucional e, por outro lado, a invisibilização do conhecimento produzido.

Na *Parte II – Relações de trabalho, experiências e potencialidades da docência universitária*, foi analisado as experiências das professoras no campo do trabalho acadêmico. Abordei as intersecções entre a vida pessoal e a constituição da carreira docente, destacando como as dinâmicas da maternidade estiveram presentes nas narrativas das professoras que são mães; as relações com os pares no cotidiano universitário, discutindo como esses vínculos são estabelecidos, suas problemáticas e a importância da formação de redes de apoio para estar e permanecer nesse espaço; as relações com os estudantes e os desafios e tensões que envolvem ocupar ou não cargos de gestão. Há professoras que seguem seu trabalho assumindo funções de gestão, inclusive em outras instâncias institucionais, como cargos no governo federal. Por outro lado, há aquelas que reconhecem a relevância de ocupar esses espaços, mas optam por não ocupá-los, seja por considerarem que não têm perfil para essas funções, seja por priorizarem outras dimensões de suas carreiras, como o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, este capítulo é finalizado discutindo as potencialidades de ser professora negra no ensino superior.

Na conclusão desta tese, afirmo, a partir da análise das práticas das professoras negras, que existe um diferencial que orienta seus trabalhos e contribui para produzir mudanças no ambiente acadêmico. Seja nos conhecimentos que

produzem, nas relações que estabelecem com os estudantes, nas práticas pedagógicas ou na ocupação de cargos de gestão, observo que essas professoras mobilizam outros saberes e outras formas de atuação. Desenvolvo essa discussão em diálogo com os marcos emancipatórios e as bases da pedagogia feminista negra e, a partir dessa perspectiva, proponho o termo *amefricadocência transatlântica* para nomear suas práticas. São experiências marcadas pela insurgência, insubordinação, transgressão, resistência e aquilombamento, que promovem a justiça social e o bem viver acadêmico, sustentadas por um posicionamento situado, crítico e politizado. Ao longo da tese, apresento elementos que emergem das experiências das professoras interlocutoras e que indicam, em suas práticas e experiências, os fundamentos do que denomino de amefricadocência transatlântica. No entanto, é apenas na conclusão que o termo é desenvolvido e sustentado conceitualmente, pela articulação entre os dados empíricos, os referenciais teóricos e as reflexões produzidas no decorrer da pesquisa. Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de que o conceito não foi previamente imposto ao campo, mas construído em função das narrativas, das vivências e dos sentidos produzidos pelas próprias professoras, de modo que sua formulação final representa o ponto de chegada, e não de partida do processo analítico investigativo. Assim, o termo não se encerra nesta tese, mas permanece em processo de desenvolvimento e aprimoramento, abrindo caminho para formulações e desdobramentos futuros.

Longe de querer esgotar a temática, a pesquisa pretendeu ampliar o debate sobre as experiências de professoras negras na universidade e inspirar reflexões e investigações futuras que possam aprofundar essa questão.

Parte I - Percursos, produções e reconhecimentos

2

Percursos formativos e trajetórias docentes: apresentando as interlocutoras da pesquisa

O que está em jogo quando falamos sobre a necessidade de valorizar o conhecimento produzido por mulheres negras, é a possibilidade de amplificar a voz de mulheres que historicamente foram desprovidas de sua racionalidade (Pinho, 2018, p. 119).

A interseccionalidade é um referencial interpretativo que cruza a investigação crítica com a prática crítica, para fomentar a compreensão da complexidade das relações sociais e das múltiplas dimensões de opressão. A interseccionalidade atua nas encruzilhadas das estruturas sociais, permitindo a observação e a análise das nuances dos grupos sociais. No caso da nossa pesquisa, buscou-se compreender os contextos nos quais estão inseridas as experiências de trabalho de professoras negras vinculadas a universidades públicas baianas. Não se trata de uma pesquisa sobre professoras negras, mas uma pesquisa com professoras negras que compartilharam experiências imprescindíveis para o estudo realizado.

A presença das professoras negras na universidade pode ser analisada em função de suas experiências no cotidiano de trabalho e da forma como o racismo institucional perpassa suas vivências em um espaço historicamente ocupado por homens brancos. Campos e Cândido (2023)¹⁹ apresentam dados sobre as desigualdades raciais nas ciências brasileira:

Os homens brancos dominam as universidades, sendo 60,9% dos professores que conquistaram posições mais estáveis nas pós-graduações. O segundo grupo que mais ocupa postos em tais áreas é o de mulheres brancas, ainda que a proporção delas não chegue a ser metade da registrada para os homens brancos, compondo 29,2%. Em contrapartida, mesmo somados, homens e mulheres pretos, pardos ou indígenas ficam bastante sub-representados, sendo 7,4% do corpus analisado. Deste pequeno percentual, homens são 4,9% e mulheres 2,5%.

¹⁹ Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades-raciais-na-ciencia-brasileira/>. Acesso em 31/03/2025.

Essas estatísticas revelam que alguns grupos minoritários têm presença reduzida na docência do ensino superior e, no que se refere a mulheres negras, a presença é ainda menor. Os dados apresentados anteriormente são quantitativos, mas existem nuances que estão presentes no cotidiano do trabalho da professora negra ao transitar no ambiente da universidade, nuances estas atravessadas pelo racismo e sexismo. Então, é importante investigar as dificuldades de estar nesse espaço de marginalidade e analisar os mecanismos de resistência que essas professoras utilizam para transitar e realizar seus trabalhos. Para hooks (2019a), a margem é espaço de abertura radical, de resistência, e a presença de corpos negros promove disputas, lutas e interferências. Estar na “marginalidade” oferece um ângulo diferenciado para perceber as relações que permeiam o cotidiano. O posicionamento marginal elabora uma maneira singular de perceber a realidade, que jamais seria integralmente percebida por pessoas brancas, por mais sensíveis que sejam às causas raciais, pois “Devido ao racismo, as pessoas negras experenciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente” (Kilomba, 2019, p. 54).

Importa destacar que as dificuldades enfrentadas por professoras negras começam antes mesmo de sua inserção como docentes na universidade, e o fato de estarem aprovadas em concurso público e em exercício no cargo não impede que tenham suas vagas questionadas. Recentemente, vieram a público os casos de três professoras negras, candidatas às vagas destinadas às cotas, que tiveram suas aprovações contestadas. A primeira, em um concurso público para a área de medicina; a segunda, em um processo seletivo para professora substituta na área de canto lírico; e a terceira sofreu ameaça de exoneração após reprovação na terceira etapa do estágio probatório em uma vaga para medicina veterinária. Todas são professoras da UFBA, e os casos ocorreram entre 2024 e 2025.

A professora Lorena Pinheiro Figueiredo foi aprovada em concurso público na vaga reservada para pessoas autodeclaradas negras (pretos ou pardos) para docente da Faculdade de Medicina da UFBA, sendo classificada em quarto lugar na ampla concorrência e em primeiro lugar na classificação por cotas. Conforme

publicado em diário oficial²⁰, o edital previa uma vaga para a área de otorrinolaringologia, sendo esta preferencialmente ocupada por candidato autodeclarado negro, conforme Lei nº 12.990/2014 e Edital nº 01/2023. A professora Lorena chegou a ser homologada como primeiro lugar, mas teve sua nomeação impedida por decisão judicial resultante de uma ação movida pela candidata classificada em primeiro lugar na ampla concorrência. Este caso teve uma grande repercussão na mídia. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), na ocasião, emitiu nota de solidariedade²¹ em apoio à professora e reforçou a importância da reserva de vagas de cotas em concurso público para docentes, conquista histórica do movimento negro. Em um vídeo publicado no Canal Terra, a professora Lorena Pinheiro Figueiredo relatou que se sentiu completamente violada e desrespeitada:

Não basta eu ser uma boa médica, não basta eu ser reconhecida pelos meus pares, pelos meus colegas médicos como sendo uma boa médica. Não basta a excelente relação que eu tenho com meus pacientes, de confiança e de bons resultados de tratamento. Não basta eu ter feito mestrado e doutorado. Não basta eu ter sido a primeira colocada, tirando 9,5 na prova teórica. Não bastou que meu nome fosse publicado no diário oficial como a primeira, porque isso foi desfeito, isso foi por água abaixo através de uma decisão judicial²².

Além dos custos com a demanda jurídica e a contratação de advogado, a professora mencionou o grande desgaste emocional que essa situação provocou, especialmente a sensação de dor ao perceber que a lei de cotas está sendo violada. Foram setenta e sete dias entre a perda da vaga e a cerimônia de posse²³, que ocorreu no dia de 06 de novembro de 2024 na Faculdade de Medicina da UFBA no Terreiro de Jesus no Pelourinho. Estavam presentes na cerimônia de posse o diretor da Faculdade de Medicina da Bahia (FMB), Antonio Alberto Lopes, e a diretora da Faculdade de Educação (Faced/UFBA) Nanci Franco, além de movimentos sociais da Bahia e da Banda Didá²⁴, que promoveu uma apresentação em ato de defesa à

²⁰

https://concursos.ufba.br/sites/concursos.ufba.br/files/docentes/port._no_507.2024_homologa_mus_ffch_-_fameb_-_ilet_-_eba_dou_5.pdf

²¹ <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/liminar-impede-professora-negra-de-assumir-cargo-de-docente-na-faculdade-de-medicina-da-ufba1>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I1QEx25uxKQ> Acesso em 10/04/2025.

²³ <https://www.instagram.com/lorenapinheiro.otorrino/reel/DCKCyZIJ2U4/>

²⁴ A Banda Didá é a primeira banda brasileira afro-percussiva formada por mulheres, fundada em 1993 pelo músico Neguinho do Samba, com apoio do cantor Paul Simon.

lei de cotas. Após 216 anos de existência da Faculdade de Medicina da UFBA, a professora Lorena Pinheiro Figueiredo se tornou a primeira professora negra cotista dessa faculdade. Ocupar o lugar que é seu de direito foi marcado por uma longa luta judicial que acarretou prejuízo emocional e material na vida da professora Lorena.

O segundo caso ocorreu no ano de 2025 com a professora Irma Ferreira Santos, aprovada por meio de cotas no processo seletivo para professor substituto para a área de Canto Lírico da Escola de Música da UFBA. Irma assinou o contrato, deu início às aulas e, um mês depois, tomou conhecimento de que a candidata da ampla concorrência seria nomeada em seu lugar. Em matéria publicada no site Correio²⁵, a professora destacou que, após saber da nomeação da candidata da ampla concorrência, tomou a seguinte atitude: “A partir daí, eu decidi que, independentemente do que estava acontecendo, eu estaria em sala de aula. Em momento nenhum eu interrompi o semestre ou deixei de estar na sala de aula, compreendendo o que significava essa presença em sala de aula”. O contrato de professor substituto é renovado a cada seis meses, podendo totalizar até vinte e quatro meses. No início de abril de 2025, a professora Irma não teve seu contrato renovado devido à decisão judicial que determinou a contratação da candidata da ampla concorrência. Em nota²⁶, a UFBA afirmou que discorda da decisão do juiz da 10ª Vara Federal Cível da Seção Judiciária da Bahia e o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA emitiu nota em apoio à professora, que também é doutoranda do programa, repudiando o ataque à política e defendendo a autonomia universitária. Após um entrave com a justiça, a professora Irma Ferreira foi readmitida e retornou à sala de aula no dia 28/04/25. Em nota, a professora Irma Ferreira declarou:

É muito bom estar voltando para a Universidade, muito bom estar voltando para a Escola de Música pela porta da frente, trazida sobretudo pelos estudantes. Estar com o contrato assinado novamente significa uma batalha ganha em prol da Lei de cotas. Porém, precisamos continuar observando e nos mobilizando, defendeu Irma, que ressaltou a importância da força coletiva para que a lei de cotas continue sendo aplicada e que não haja retrocessos²⁷.

²⁵ <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/nao-entrei-pela-porta-do-fundo-diz-professora-que-teve-contratacao-cancelada-na-ufba-0425>

²⁶ https://ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-defende-lei-de-cotas-aplicada-aos-processos-seletivos-para-professores

²⁷ Disponível em: <https://proifes.org.br/professora-irma-ferreira-e-readmitida-na-ufba-apos-vitoria-judicial-em-defesa-da-lei-de-cotas/>

A professora Irma Ferreira Santos foi a primeira professora negra de Canto Lírco em 71 anos de história da Escola de Música da UFBA.

O terceiro caso refere-se à professora Nathália dos Santos Wicpolt, da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia da UFBA. Após ser reprovada na terceira etapa de avaliação do estágio probatório, a docente foi ameaçada de exoneração, apesar de ter obtido desempenho considerado ótimo nas avaliações anteriores, realizadas aos 6 e 18 meses, conforme registrado pela banca avaliadora. A professora Nathália afirmou ter cumprido todos os critérios exigidos para a conclusão do estágio probatório e relatou que a terceira fase da avaliação foi pautada por elementos subjetivos. Segue seu relato:

Cumprí todos os requisitos, não tenho nada na minha ficha funcional, nenhum processo administrativo, nenhuma advertência, procurei sempre trabalhar em cima dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, cumprí com as minhas cargas horárias de sala de aula, orientei TCC, monitoria, projeto de extensão, projeto de pesquisa, publiquei artigos científicos, sendo cinco em revistas de alto fator de impacto, e, mesmo assim, eu fui reprovada na terceira fase de estágio probatório²⁸.

No dia 7 de julho de 2025, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou a Circular nº 289/2025²⁹, contendo uma nota de solidariedade à professora Nathália dos Santos Wicpolt. Também foi mobilizado um Manifesto Nacional em Defesa das Políticas de Ações Afirmativas e em Solidariedade à Professora Nathália dos Santos Wicpolt, ameaçada de exoneração do cargo de docente do magistério superior³⁰. Até o momento da redação desta tese, não foram divulgadas novas informações sobre o caso da professora.

As situações descritas anteriormente evidenciam a exclusão de mulheres negras nos espaços institucionais e reafirmam a necessidade permanente de garantia

²⁸ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-acompanha-e-atuara-no-caso-de-nathalia-wicpolt-professora-da-ufba-ameacada-de-exoneracao1>

²⁹ Disponível em: [https://www.andes.org.br/diretorios/files/LUCIANO%20BEREGENO/PDFs/Jan%2025/Circ289%20-2025%20-%20Envia%20Nota%20de%20solidariedade%20C3%A0%20professora%20Nath%C3%A1lia%20Dos%20Santos%20Wicpolt%20\(UFBA\).pdf](https://www.andes.org.br/diretorios/files/LUCIANO%20BEREGENO/PDFs/Jan%2025/Circ289%20-2025%20-%20Envia%20Nota%20de%20solidariedade%20C3%A0%20professora%20Nath%C3%A1lia%20Dos%20Santos%20Wicpolt%20(UFBA).pdf)

³⁰ Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZBrsd_325niXsCGS8hX6WHC2M_WtcJ2lm93bNJVYRsYuwnA/viewform

e defesa das políticas de ações afirmativas. A ameaça constante a essas políticas representa um golpe às lutas históricas do movimento negro no Brasil, que reivindica a reparação das desigualdades raciais que marcam a estrutura social do país. Casos como os vivenciados pelas professoras mencionadas precisam ser amplamente denunciados e enfrentados, a fim de impedir qualquer tentativa de retrocesso nos avanços conquistados por meio das políticas de ações afirmativas. A ausência de docentes negros e negras no corpo docente das universidades exclui a possibilidade da circulação de outras aprendizagens, na produção do conhecimento, do ensino, da pesquisa e da extensão. Kilomba (2019, p. 56, grifos da autora) argumenta que “no racismo, os corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” e continua, “intelectuais negras/os são convidadas/os persistentemente a retornar a ‘seus lugares’, ‘fora’ da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como ‘apropriados’ e ‘em casa’” (Kilomba, 2019, p. 56-57, grifos da autora).

Vale salientar que é necessário manter o movimento de denúncia e de reivindicação pelo direito de presença e permanência de docentes negras e negros no ensino superior. No entanto, é igualmente importante afirmar que temos chegado a esses espaços, talvez ainda não na proporção que desejamos, mas seguimos avançando. Nós temos chegado, e vamos permanecer. Não recuaremos, visto que este espaço nos pertence por direito.

A (uni)versidade precisa se abrir para ser (pluri)versidade, e isso tem que se refletir no corpo discente, no corpo docente, no corpo técnico administrativo, na produção do conhecimento, na pesquisa, nas ementas das disciplinas, na estrutura da instituição como um todo. hooks (2020) argumenta que o pensamento feminista contribui para uma educação em conexão com a justiça social. No entanto, a presença de professoras negras na universidade ainda causa estranhamento e incômodo em determinados segmentos, que seguem questionando sua presença, mesmo quando estas ocupam tais espaços de forma legítima.

[...] ainda é provável que sejamos vistas como intrusas, não pertencentes a esse mundo. Professoras negras, sobretudo as que somos dissidentes, jamais seremos totalmente aceitas enquanto preconceitos racistas e machistas ainda dominarem nossa consciência cultural. Até que essa mudança aconteça, qualquer professora negra que desafie estudantes e colegas precisará encontrar formas construtivas de

ser assertiva de modo a intervir em todas as tentativas de desvalorizar nossa presença (hooks, 2020, p. 159-160).

Esse incômodo e estranhamento revelam não apenas o racismo presente nas relações cotidianas dentro da universidade, como também se expressam na lentidão com que pessoas negras, especialmente mulheres, acessam espaços de decisão e de poder institucional. Em 2023, após mais de cinquenta anos da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, foi eleita a primeira diretora negra, a professora Nanci Helena Rebouças Franco, para assumir o mandato de 2024-2028. A nomeação foi celebrada por diversas entidades, como Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (Apub Sindicato) e o Instituto Luiz Gama, mas também provocou debates sobre a ausência de pessoas negras em espaços de gestão. Considerando que a Bahia tem a maior proporção de pessoas negras do Brasil segundo censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³¹, é de se estranhar que, após tantos anos, somente agora uma professora negra tenha ocupado o cargo de diretora na faculdade de educação.

Diante do exposto, para pensarmos as experiências das professoras negras, utilizamos a ferramenta analítica da interseccionalidade, entendendo que ela não se encerra em raça, classe e gênero, englobando muitos outros marcadores sociais, tais como: faixa etária, território, nacionalidade, região, religião, dentre outros. Os marcadores sociais geram impacto nos sujeitos e interseccionalidade nos auxilia na compreensão da complexidade do mundo e dos fenômenos sociais.

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentadas as professoras interlocutoras da pesquisa, informando a área de formação, o processo para se tornar professora universitária e as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico. Em seguida, é apresentado um levantamento das temáticas trabalhadas em suas produções acadêmicas com base nos dados fornecidos do Currículo Lattes, em função dos quais destaco as seguintes categorias: (i) produções (artigos completos publicados em periódicos ou edições; livros publicados/ organizados ou edições e capítulos de livros publicados); (ii) projeto de pesquisa; (iii) projeto de extensão; (iv) projeto de ensino e (v) outros projetos. Por fim, discuto sobre os

³¹ <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca-municipios-da-bahia-1.ghtml>

impasses para ter reconhecimento acadêmico e a autopercepção sobre o reconhecimento.

2.1

Mulheres Negras na Docência: as vozes que constroem esta pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, entrevistei dez professoras das seguintes universidades do estado da Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). As professoras são das seguintes áreas: Ciências Sociais (3), História (2), Pedagogia (4) e Matemática (1). As entrevistas foram concedidas entre os anos de 2024 e 2025. Algumas ocorreram em formato remoto, via plataforma *Google Meeting*, e outras ocorreram em formato presencial, com gravação do áudio. As entrevistas tiveram duração média de duas horas, com a orientação de um questionário semiestruturado. Após a finalização das entrevistas, cada professora recebeu a gravação correspondente e um retorno parcial com a análise das informações compartilhadas, como forma de devolutiva e de validação dos dados produzidos. As entrevistas foram iniciadas com a leitura do início de uma poesia da escritora, poeta, *slammer* Mel Duarte:

*Aqui estamos nós, donas de
nossas próprias palavras,
revolucionárias do cotidiano,
regando a terra outrora batida
por nossas antepassadas,
firmando nossas pegadas,
sabendo que hoje, cada vez
que nossa fala se propaga,
equivale a dez que antes
foram silenciadas*

Adoto nomes fictícios escolhidos pelas professoras, inspirados em vínculos de parentesco, referências religiosas e escritoras negras. Duas professoras optaram por utilizar seus próprios nomes. Três professoras escolheram nomes de autoras que compõem o referencial teórico desta pesquisa, são elas: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e bell hooks. Para evitar equívocos entre as falas das professoras interlocutoras e as citações das autoras, utilizei, ao longo do texto, a letra “P” após

o nome fictício. Por exemplo: Lélia Gonzalez (P), Beatriz Nascimento (P), bell hooks (P), indicando que se trata de uma professora interlocutora da pesquisa. Já quando for feita referência às autoras teóricas, foi utilizada a referência completa conforme as normas acadêmicas.

Para apresentá-las, selecionei frases emblemáticas ditas por cada uma durante a entrevista, as quais acompanham os respectivos nomes. Neste momento, são destacados os seguintes aspectos: a área de formação acadêmica, a justificativa para a escolha do nome fictício ou para o uso do nome próprio, o percurso de ingresso no ensino superior como docente, e as dificuldades enfrentadas no cotidiano do ambiente universitário.

Identifiquei três perfis das professoras interlocutoras da pesquisa. O primeiro é o da *professora pioneira*, que ingressou na universidade na década de 1990 e, atualmente, está aposentada: Dan-je-mí. O segundo perfil corresponde à *professora com a carreira consolidada*, que iniciou sua atuação no ensino superior entre os anos de 2000 e 2014. São elas: Maria de Jesus, Beatriz Nascimento (P), Luciana Cruz, Liu Onawale, Luzi Borges, Lélia Gonzalez (P) e Amara. Por fim, o terceiro perfil refere-se à *professora recém-ingressa na docência do ensino superior*, que ingressou entre os anos de 2023 e 2024. São elas: Obá e bell hooks (P).

Abro um adendo para explicar o porquê estou denominando as professoras do perfil 2 como professoras com a carreira consolidada. A denominação “professoras com carreira consolidada” refere-se a docentes que possuem longa trajetória no ensino superior e ampla experiência na carreira docente, caracterizada pela continuidade de suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e, em alguns casos, de gestão universitária e gestão governamental. Ao longo de suas trajetórias, essas docentes vêm participando ativamente da construção de referenciais teóricos, metodológicos e políticos que têm contribuído para a consolidação de uma presença negra no espaço universitário. Assim, o termo “carreira consolidada” busca reconhecer a estabilidade e o amadurecimento profissional alcançados por essas professoras, sem desconsiderar os desafios estruturais enfrentados por mulheres negras no campo acadêmico, mas evidenciando suas conquistas, resistências e legados na formação de novas gerações e na produção de conhecimento comprometida com a transformação social.

Portanto, a denominação “professoras com carreira consolidada” designa tanto a visibilidade e o reconhecimento que essas docentes conquistaram no campo acadêmico quanto à necessidade permanente de reafirmar essa consolidação. Trata-se de um processo em constante disputa, uma vez que, mesmo após anos de trajetória, elas seguem enfrentando desafios e tensionamentos que podem, a qualquer momento, colocar em risco o lugar conquistado. Assim, a consolidação de suas carreiras não é um estado fixo, mas um movimento contínuo de afirmação, resistência e negociação política, no qual a visibilidade alcançada convive com disputas simbólicas e institucionais que atravessam o cotidiano acadêmico.

Esses perfis foram definidos em face do momento histórico e institucional de ingresso na carreira docente, tal como das condições e contextos vivenciados ao longo de suas trajetórias. No Quadro 1, sistematizo as especificidades de cada perfil:

Perfil	Descrição	Contexto de ingresso	Aspectos relevantes	Professora
Professora Pioneira	Possui uma longa trajetória no ensino superior e ampla experiência na carreira docente.	Década de 1990, antes da implementação de políticas de ações afirmativas.	Atuou em universidade com contingente extremamente reduzido de pessoas negras; atualmente está aposentada.	<ul style="list-style-type: none"> • Dan-je-mí
Professora com carreira consolidada	Possui uma longa trajetória no ensino superior e ampla experiência na carreira docente.	Ingressou antes ou nos primeiros anos das políticas de ações afirmativas.	Vivenciou e acompanhou transformações na universidade decorrentes das ações afirmativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Maria de Jesus • Beatriz Nascimento(P) • Luciana Cruz • Liu Onawale • Luzi Borges • Lélia Gonzalez (P) • Amara

Professora recém-ingressa	Iniciou a carreira docente universitária recentemente, em um contexto mais diverso.	Ingressou na carreira do ensino superior na vigência das políticas de ações afirmativas, e por meio delas.	Sua trajetória inicial já é marcada pela presença das políticas de ações afirmativas na universidade.	<ul style="list-style-type: none"> • bell hooks (P) • Obá
---------------------------	---	--	---	---

Quadro 1 — Perfil de professoras negras identificadas na pesquisa

A categorização das professoras nestes três perfis possibilita compreender o contexto no qual elas ingressaram na docência do ensino superior. A professora pioneira vivencia uma universidade mais homogênea racialmente, as professoras com carreira consolidada acompanham as transformações e a ampliação da diversidade decorrentes das políticas afirmativas e as recém-ingressas iniciam sua trajetória em um contexto mais plural, embora ainda marcado por desigualdades e desafios próprios do exercício de uma professora negra na universidade.

Antes de iniciar a apresentação das professoras interlocutoras da pesquisa peço licença às mais velhas, às mulheres negras que abriram o caminho em momentos ainda mais difíceis, para que hoje pudéssemos passar com o nosso corpo político, com a nossa pesquisa, com a nossa afirmação no espaço acadêmico.

Peço licença às mulheres negras contemporâneas da nossa geração, que estão na linha de frente combatendo as opressões raciais e lutando por uma sociedade baseada nos pilares da justiça social.

Peço licença e agradeço às professoras interlocutoras que compartilharam suas experiências e nos emprestaram as suas vozes, para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Início as apresentações com quem chegou antes, com quem dedicou sua vida à luta política, à educação, ao ativismo e que construiu com um trabalho intelectual dedicado à luta pela erradicação das opressões raciais.

Com a palavra, Dan-je-mí!

2.1.1

Dan-je-mí: “O eu não corresponde ao representado”

O nome escolhido pela professora, corresponde a uma *djina*³² de candomblé, que tem uma conexão com sua espiritualidade. Dan-je-mí iniciou a entrevista dizendo:

Eu gostaria de começar me apresentando. Sou uma mulher preta, filha de uma camponesa da cidade de Amargosa-BA, e de um motorneiro de bonde. Minha mãe veio para Salvador, onde trabalhou como empregada doméstica. Foi aqui que ela conheceu meu pai, com quem se casou e constituiu família (Trecho extraído da entrevista realizada em 25/09/2024).

A professora Dan-je-mí é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Ingressou como professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1994. Hoje, é aposentada, mas continua participando de algumas atividades acadêmicas e da militância, sempre quando pode. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) na Bahia e também traz embutido em seu trabalho acadêmico as vivências, as experiências e a formação nos movimentos sociais. A professora Dan-je-mí é uma das mais longevas referências na luta contra o racismo no Brasil. Sobre seu ingresso como professora no ensino superior, relata:

Em 1978, que eu entro... E sou uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado da Bahia, e você me perguntou como se deu o meu ingresso na universidade. Como professora, eu ensinei de 1970 a 1990 no grande Colégio Centro Integrado Anísio Teixeira, que me deu muita experiência para esse trabalho, que foi um dos colégios que foi fechado pela ditadura. Nessa época, eu era do sindicato que hoje é a APLB³³ sindicato, já era a APLB. Nós fomos ficamos como solidários do pessoal que foi depois da diretoria, e eu fiz concurso por isso, porque era um colégio de resistência. E, em 1990, eu saio, me aposento, em 90 eu tinha 5 anos de funcionário Federal no INSS e, em 1994, eu faço o concurso para UNEB (...) Minha vida?! Muda quando começo a militância negra com o ingresso no Grupo Nêgo, em maio de 1978, um mês antes de ter se tornado MNU (Trecho extraído da entrevista realizada em 25/09/2024).

O MNU construiu grupos de trabalho, como o GT de Educação e a professora Dan-je-mí esteve inserida em seu processo de criação. Por intermédio do GT de Educação o MNU atuava nas escolas públicas de Salvador — BA, realizando palestras para os estudantes, assim como a formação de professores, de modo que a inserção no movimento negro contribuiu para orientar a prática docente da professora Dan-je-mí. Sobre a importância do MNU e as suas ações na cidade

³² É um nome dado a uma pessoa após a iniciação da religião do candomblé.

³³ Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação da Bahia.

de Salvador — Ba, Silva destaca:

O MNU desmascarou o Brasil como um país racista, desconstruiu a farsa da ideologia da democracia racial, construiu as bases para a Lei 10.639/03, promulgada pelo presidente Lula, apresentou um projeto de nação democrática, com a igualdade de direitos para os povos discriminados e oprimidos. A nível local, desenvolveu em Salvador a formação continuada de quadros militantes, atuou na educação de base, formando mais de quarenta salas de alfabetização, projeto idealizado e realizado por Gildália Anjos, criou, no Curuzu, na Escola Mãe Hilda, o projeto Banca, que dava suporte pedagógico aos alunos das escolas da localidade, projeto idealizado e executado por Gilda Figueiredo, organizou seminários, congressos e criou junto ao Ilê Aiyê, através de Jônatas Conceição, o projeto de formação de professores de ensino fundamental e médio para as escolas das redes estadual e municipal do bairro Liberdade e, mais tarde, ainda, através de Jônatas Conceição, o programa Tambores da Liberdade, na Rádio Metrópole e depois na Rádio Educadora, onde está até os dias de hoje (Silva, 2023, p. 128-129).

A participação da professora Dan-je-mí no MNU, se inseriu em um espaço de militância comprometido com a transformação social, bem como construiu um repertório político-pedagógico na sua prática docente. As estratégias de formação comunitária, o compromisso com a educação como um elemento de emancipação social, fomentada pelo movimento negro, reverberaram em sua atuação na universidade, evidenciando a indissociabilidade entre ação militante e a prática docente.

A frase “o eu não corresponde ao representado” trata-se de uma experiência que ocorreu em seu primeiro dia de aula com uma turma. Ao entrar na turma de graduação, em sua maioria composta por jovens negros, os alunos não a reconheceram como professora. Ela disse que imediatamente mudou o tema da aula para discutir sobre como as pessoas negras são lidas socialmente.

Quando eu dei a primeira aula, eu comecei trabalhando com três turmas, porque eu dividia o tempo. Aí um dia eu entrei à noite em uma turma de adulto, a maioria negra. Eu entrei cedo, sentei nas carteiras e fiquei lendo até começar o horário da aula que era sobre Currículo. Aí disseram: a professora não veio uma hora dessa?! Eu digo: não, ainda está no horário. Eu estou aqui. Aí eles ficaram todos sem graça. Eu levantei da carteira e disse: olha esse assunto de hoje não é o que eu ia dizer, mas eu vou falar sobre representação social: o eu não corresponde ao representado. Vocês não me reconheceram como professora, porque vocês não veem professoras negras representadas em materiais didáticos (Trecho extraído da entrevista realizada em 25/09/2024).

O relato revela um contexto no qual existe a falta de reconhecimento da sua identidade como professora negra pelos alunos. Apesar de ser professora, os alunos não a reconheceram como tal, refletindo uma ausência de representação de professores negros no ambiente acadêmico. Há uma desconexão entre a identidade pessoal e a representação social, que se materializa na ausência de formulação de imagens positivas sobre mulheres negras. É importante destacar que a situação narrada ocorreu na década de 1990, um período em que ter professores negros na universidade era ainda mais difícil e a temática racial estava em um outro patamar de discussão.

A professora falou sobre as diversas dificuldades que enfrentou no ambiente acadêmico, tais como:

1) *Formação de grupos de pesquisa*: ela expressou que uma das suas maiores dificuldades foi não conseguir formar seu próprio grupo de pesquisa, pois na época seus colegas argumentaram que sua proposta de trabalhar com relações étnico-raciais não se encaixava na linha de pesquisa e votaram contra a formação do grupo, o que a deixou aterrorizada e frustrada por não conseguir formar seu grupo de pesquisa;

2) *Reconhecimento e Publicação*: embora tenha conseguido publicar artigos na Revista FAEEBA³⁴, enfrentou dificuldades em relação ao reconhecimento acadêmico, como por exemplo, a crítica por seus trabalhos não serem publicados em revistas de grande reconhecimento científico. A professora destacou que sua prioridade era orientar e formar professores, ao invés de se concentrar apenas na quantidade de publicações exigidas;

3) *Desigualdades nas oportunidades*: apesar das mudanças e das políticas de ações afirmativas, ela observou que a permanência de estudantes negros nas universidades ainda é precária, e muitos enfrentam dificuldades financeiras que impactam na conclusão dos estudos. Apesar de essa última dificuldade não estar diretamente relacionada à sua prática como professora, ela chamou atenção aos desafios que, na universidade, impactaram a sua vida como professora e as relações de ensino aprendizagem.

³⁴ A Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade foi fundada em 1992 por Yara Dulce Bandeira de Ataíde e Jacques Jules Sonnevile. Trata-se de um periódico científico que promove um diálogo contínuo entre a educação contemporânea e temas sociais e culturais relevantes.

A forma como as mulheres negras são identificadas na estrutura social elabora um imaginário que as destitui do trabalho intelectual. A falta de reconhecimento, a discriminação, os questionamentos e as desigualdades de oportunidades revelam como as representações racistas e sexistas generalizadas operam de modo a desqualificar o trabalho de professoras negras no ensino superior.

Como professora pioneira, Dan-je-mí enfrentou dificuldades na formação de seu grupo de pesquisa, porque, à época, sua proposta era trabalhar com relações étnico-raciais, temática que, com o passar dos anos, tornou-se obrigatória e amplamente reconhecida como necessária. Essa situação vivenciada por Dan-je-mí não foi experimentada pelas professoras de gerações posteriores. Ao afirmar que priorizava a formação de professores, ao invés da produção de um grande volume de publicações, Dan-je-mí estava orientada por uma perspectiva coletiva e voltada para a formação de outros profissionais da educação, que naquele momento considerava mais importante do que investir na ampliação e no fortalecimento individual de seu currículo. Sua postura esteve comprometida com um projeto de formação política coletiva, ainda que reconhecesse a importância da publicação e da publicização do conhecimento. Seu objetivo, contudo, estava centrado na formação crítica de outros professores. Além disso, a docente enfatizou a necessidade de fortalecimento e de ampliação das políticas de permanência, considerando-as condição imprescindível para a qualidade das relações de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A seguir, serão apresentadas as professoras que se enquadram no perfil de professoras com carreira consolidada, descrevendo suas trajetórias e principais características. A partir deste ponto, apresento cada uma delas.

2.1.2

Maria de Jesus: “*Eu não vou sucumbir!*”

O nome escolhido por Maria de Jesus é o nome de sua avó materna. A professora escolheu o nome de sua avó para homenageá-la e reconhecer a importância que teve em sua vida. Sua avó, junto com outros membros da família (pai, mãe e irmãs), a ajudou a acreditar que era possível alcançar seus objetivos.

Sua base familiar foi importante para a constituição de sua trajetória acadêmica e pessoal. A frase: “*Eu não vou sucumbir*”³⁵ foi dita no momento da entrevista em que a professora falava sobre a importância do autocuidado e da resistência diante das pressões e dos desafios que enfrenta como mulher negra na academia. Ela expressou que, apesar das dificuldades e da sobrecarga que sente, sobretudo após a pandemia, não se permite adoecer ou sucumbir às pressões que muitas vezes o mundo acadêmico provoca. O autocuidado, a seu ver, é fundamental para continuar contribuindo como docente e ativista.

O apontamento feito pela professora Maria de Jesus sobre a sobrecarga de trabalho vivenciada pela categoria docente é relevante. Durante o período pandêmico, houve um acúmulo de demandas, sem o devido suporte para executá-las. Professores precisaram adaptar a rotina doméstica para viabilizar as aulas remotas, investindo em equipamentos eletrônicos, ampliando a velocidade da internet e utilizando a estrutura de suas casas para ministrar aulas. Nesse contexto, as fronteiras entre o trabalho profissional e as demandas pessoais se estreitaram: o trabalho adentrou o lar e o lar se tornou espaço de trabalho.

Além disso, as docentes passaram a desempenhar atividades que iam além da prática pedagógica, aprendendo, sem suporte institucional, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), gravar e editar aulas, transformando seus lares em estúdios improvisados. De acordo com Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 259), “a probabilidade de professores desenvolverem estresse, depressão e ansiedade é duas vezes maior quando comparados às demais profissões”. Nesse cenário, a atenção ao autocuidado, diante do desgaste provocado pela pandemia, torna-se fundamental para que o/a docente mantenha seu bem-estar e possa exercer suas funções laborais na universidade, aspecto que a professora Maria de Jesus chama a atenção.

A professora Maria de Jesus é graduada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia, doutora em Ciências Sociais e pós-doutora em Ciência Política. É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 2013, e é professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A professora

³⁵ Trecho da música *Libertação*, interpretada por Elza Soares com participação de Baiana System e Virgínia Rodrigues. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6XrCS1GI2ec>

Maria de Jesus tem atuado nas seguintes áreas de pesquisa: populações afrobrasileiras; gênero; raça; mulheres negras, com foco na discussão sobre afetividade, solidão, trajetórias, biografia, narrativas, trabalho; Feminismo Negro e interseccional; corpo, representações e sexualidade; estudos pós-coloniais e decoloniais; poder e empoderamento; e diáspora africana. Tem experiência como docente no ensino superior há vinte anos e como docente da pós-graduação há mais de 10 anos. Formada e forjada dentro do movimento negro e do movimento de mulheres negras, Maria de Jesus afirmou que os ativismos também contribuíram para a sua formação como professora negra. Sobre sua trajetória como docente do ensino superior, destaca:

Minha experiência como docente, eu passei a ser concursada em 2009. Meu concurso foi para a Uneb do Campus de Jequié para a cadeira de Sociologia, em 2013 eu pedi remoção para a Uneb Campus Salvador. Mas antes disso eu fui substituta em uma universidade pública, foi em Feira de Santana na UEFS em 2004. Mas eu dei aula também nesse mesmo período em duas grandes universidades privadas, hoje uma delas ainda existe, fica em Lauro de Freitas e eu comecei, mais ou menos, em 2004, 2003 ou 2004 com certeza. Essa minha experiência já tem 20 anos (Trecho extraído da entrevista realizada em 29/07/2024).

Ao evidenciar as dificuldades enfrentadas na docência do ensino superior, Maria de Jesus mencionou três elementos que mais estão presentes em sua vivência:

1) *Racismo e machismo*: argumentou que lida com o “racismo cotidiano” e que isso promove experiências dolorosas. Como mulher negra sente-se alvo de estereótipos e preconceitos, baseados em gênero e raça. Vivenciar práticas discriminatórias afeta não apenas sua experiência acadêmica e profissional, mas também cria um ambiente institucional mais difícil para trabalhar e exercer sua função como docente, exigindo da professora Maria de Jesus um esforço emocional e intelectual para se manter e se afirmar na carreira. “O racismo se torna um fantasma, assombrando-nos noite e dia. Um fantasma branco” (Kilomba, 2019, p. 219).

2) *Desafio na construção de relações*: a dificuldade em construir relações de irmandade e de apoio mútuo é um ponto crítico. Ela observou que, apesar de estar em uma universidade que é pioneira na implementação de políticas afirmativas, ainda existem tensões e conflitos que dificultam a colaboração e a solidariedade entre os docentes e alunos. Esses conflitos e tensões são institucionais

e relacionados ao debate de ideias, visto que o ambiente institucional da universidade é marcado por disputas conflitivas, especialmente em relação a temas como gênero e raça, que são frequentemente contestados. Alguns de seus pares questionam a relevância e a importância dos temas por ela pesquisados.

3) *Sobrecarga de trabalho*: como mulher negra, enfrenta uma carga social que é maior do que a de seus colegas brancos, já que além de lidar com aspectos que são inerentes ao seu trabalho (ensino, pesquisa e extensão), também lida com questões relacionadas à sua identidade racial e de gênero, a exemplo da falta de reconhecimento como professora em ambientes fora da universidade, dos estereótipos que nutrem essa falta de reconhecimento, ao sugerirem a ideia de que uma mulher negra não é intelectual. Essas experiências são desgastantes e evidenciam as nuances presentes na construção da sociedade baseada em pilares racistas e sexistas. A sobrecarga apontada pela professora Maria de Jesus pode ser considerada uma sobrecarga interseccional, em função do acúmulo de demandas profissionais e sociais que atravessam as experiências de professoras negras na universidade.

As dificuldades que permeiam as experiências de trabalho da professora Maria de Jesus estão interligadas ao complexo de opressões presentes em vivências de corpos racializados. O racismo objetifica, coisifica e desumaniza pessoas negras, colocando-as em um lugar de ausência de intelectualidade, e quem resiste a este imaginário erroneamente construído, lida de maneira constante com questionamentos a respeito de sua capacidade de produzir conhecimento. Estar no ambiente acadêmico da universidade exige uma vida dedicada à formulação e produção de conhecimento, mas dentro dessa vida existe uma outra vida que é impactada pelas experiências que atravessam as mulheres negras. Em meio às dificuldades enfrentadas, esse corpo insurgente desafia a lógica opressora que insiste em excluí-lo.

Maria de Jesus destacou: “*nós mulheres negras nunca estamos na medida certa*”, ao discorrer sobre a necessidade de lidar com as expectativas e percepções que cercam sua identidade. Os mecanismos de opressão se atualizam de tal forma que operam para que mulheres negras nunca sejam integralmente adequadas para estar em determinados espaços, colocando-as em lugar social de inferiorização. O fato de superar a barreira da desigualdade social, estruturalmente imposta às

mulheres negras, não impede que as professoras negras experienciem as violências raciais. O corpo negro chega antes da intelectualidade e se esbarra no olhar de desconfiança e de deslegitimação de seu trabalho.

2.1.3

Beatriz Nascimento (P): “*Eu estou aqui e ninguém me chamou*”

O nome de Beatriz Nascimento(P) foi escolhido em razão da grande relevância dessa intelectual para a reflexão sobre raça e gênero no contexto brasileiro. Durante a entrevista, a professora Beatriz Nascimento (P) destacou a constante luta por reconhecimento no espaço acadêmico para pessoas que são afrodescendentes. Ela salientou a necessidade de mostrar competência e de se fazer notar em um ambiente que muitas vezes não reconhece suas contribuições. Por isso, reivindica seu espaço e diz: “*eu estou aqui e ninguém me chamou*”. A frase revela não só o histórico de exclusão de pessoas negras, e mais especificamente de professoras negras na universidade, mas também o enfrentamento para ter visibilidade. A afirmação é uma resposta à exclusão e à invisibilidade, configurando-se como uma reivindicação do seu lugar de voz ativa na academia.

A professora Beatriz Nascimento possui licenciatura e bacharelado em História, é mestre e doutora em História Social e possui dois pós-doutorados na área das ciências humanas. É professora da Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) desde o ano de 2013. Segundo ela, o Movimento Negro Unificado (MNU) deu-lhe a régua e o compasso, pois Luiza Bairos, Ana Célia Silva, Vanda Sá Barreto e Valdeci Nascimento, dentre outras, foram as mulheres que a formaram no movimento e que disseram que ela podia chegar, que podia ocupar os espaços. Com o movimento negro, aprendeu a se apropriar de suas demandas, afirmando que ninguém deve falar sobre a experiência negra sem a presença e a voz dos próprios negros. Esses ensinamentos dos movimentos sociais contribuíram para que ela chegasse e ocupasse os espaços. Sobre o processo para se tornar professora do ensino superior, relatou:

Estou como professora no ensino superior há mais de 20 anos. Porque eu descobri que a minha matrícula na UFRB é a mesma da UFBA em 1996. Eu acho então..., na UFRB eu fiz 15 anos, mas eu trabalhei 6 anos na Faculdade Jorge Amado, aí já são 21 anos; aí teve um ano que eu trabalhei na UFBA e na Católica. Então deve ter uns 21, 22, 23 anos no ensino superior. Eu trabalhei primeiro foi no projeto do

Ceafro³⁶ dando aula, mas a minha primeira experiência no ensino superior foi no mestrado quando eu fui professora substituta na UFBA. Isso foi, acho que foi em 1996, então de lá para cá, só contando os anos em que eu estava trabalhando de carteira assinada, e é isso aí, já está em torno de 23 anos (*Trecho extraído da entrevista realizada em 23/09/2024*).

Quando dialogamos sobre as dificuldades no ambiente acadêmico, a professora destacou:

1) Falta de recursos e infraestrutura: as atividades acadêmicas e administrativas são prejudicadas por conta da precariedade da infraestrutura e da escassez de recursos. Isso inclui a ausência de suporte técnico e administrativo, o que a obriga a assumir tarefas que não são parte de suas funções como docente. Infraestrutura e recursos orçamentários tendem a ser direcionados a áreas e grupos mais legitimados academicamente, deixando determinadas áreas do conhecimento, recorrentemente, em posição de menor prioridade orçamentária, o que acarreta a dificuldade apontada pela professora Beatriz Nascimento (P). A naturalização da falta de recursos compromete a execução de pesquisas e projetos desenvolvidos por professoras negras, que continuamente deixam de ser realizados ou são conduzidos de forma limitada;

2) Sobrecarga de trabalho: a carga de trabalho é tão intensa que não consegue se dedicar adequadamente à pesquisa e à escrita. Mencionou que frequentemente precisa trabalhar em fins de semana e feriados para dar conta das demandas administrativa e acadêmicas. A sobrecarga excessiva apontada pela professora Beatriz Nascimento (P) é uma realidade comum entre docentes, que acumulam múltiplas tarefas inerentes à função e acabam vivenciando uma sobrecarga que extrapola o horário habitual de trabalho. Essa condição pode levar ao adoecimento, em virtude da intensidade e da diversidade das atividades assumidas. É importante considerar que, para além das responsabilidades profissionais, as pessoas têm uma vida social, e, no caso das mulheres, essa carga tende a ser ainda maior devido à atribuição frequente do trabalho de cuidado no âmbito familiar, seja com filhos, pessoas idosas ou outras demandas domésticas.

³⁶ O CEAFO é um programa de educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que visa a promover a igualdade racial e de gênero, criado em 1995 pelo Centro de Estudos Afro - Orientais (CEAO).

Assim, a sobreposição das funções laborais às responsabilidades pessoais intensifica o peso da jornada de trabalho.

3) *Desvalorização do trabalho*: muitas tarefas que assume não trazem visibilidade ou retorno, tanto intelectual quanto financeiro. Isso inclui assumir cargos e responsabilidades que não são reconhecidos ou valorizados dentro da instituição. Essa dificuldade apontada pela professora Beatriz Nascimento (P) está relacionada ao processo de invisibilização e de subvalorização do trabalho intelectual de mulheres negras. Historicamente, essas mulheres foram associadas a funções socialmente desprestigiadas, e não reconhecidas como intelectuais e produtoras de conhecimento em posições de destaque. Esse imaginário de subalternização se materializa na naturalização de que professoras negras sejam direcionadas a ocupar posições secundárias dentro da universidade.

4) *Racismo e machismo*: a professora também mencionou que enfrenta desafios relacionados ao racismo e à misoginia, que impactam sua experiência acadêmica e profissional. Apesar de ter conquistado seu espaço, as barreiras sociais e institucionais ainda persistem. Como, por exemplo, quando os professores que são engajados com o debate das questões raciais se juntam para fazer alguma atividade e as ações são invisibilizadas ou não há agradecimento por parte da gestão pelo empenho;

5) *Dificuldades na publicação*: enfrenta desafios para publicar suas pesquisas, incluindo a necessidade de financiar traduções e buscar revistas adequadas, uma vez que a universidade não oferece suporte nesses aspectos. Essa dificuldade apontada pela professora Beatriz Nascimento (P) pode ser denominada como racismo epistêmico nas publicações, compreendido como um conjunto de práticas, ausências de suportes, limitação de verba financeira que dificultam o acesso de mulheres negras à publicação e à circulação de suas produções acadêmicas.

As dificuldades apontadas pela professora Beatriz Nascimento (P) revelam o caráter interseccional das desigualdades vivenciadas por professoras negras na universidade. Para além das demandas que são inerentes à docência universitária, ela tem que lidar com as dinâmicas do racismo e machismo dentro do ambiente acadêmico, conforme foi pontuado. Diante disso, é necessário compreender as

experiências da docência universitária por meio de uma perspectiva que reconheça os marcadores interseccionais nas condições de trabalho.

2.1.4

Luciana Cruz: *“em determinados lugares a gente chega e nosso corpo ainda causa estranheza”*

A professora Luciana Cruz preferiu utilizar o seu próprio nome, pois, por considerar que há frequentes tentativas de silenciar pessoas negras, achou importante que suas histórias fossem contadas mostrando de quem se trata. Oriunda de uma família com seis filhas e dois filhos, foi a única que cursou o ensino superior. Como filha mais nova, relatou que nenhuma de suas irmãs havia ingressado na universidade antes dela, uma chegou a iniciar um curso, mas desistiu para ter filhos. Sua escolha foi pela academia. Escolheu estar nesse espaço, que, em sua trajetória, assumiu um significado muito particular. Foi a única a chegar ao ensino superior, a única a concluir o mestrado e, depois, o doutorado. Tudo isso faz parte do seu lugar de fala, um demarcador importante, que envolve enfrentamento, mas também reconhecimento do lugar de onde veio.

Luciana Cruz é bacharel e licenciada em ciências sociais, especialista em comunicação e jornalismo, mestre e doutora em educação e contemporaneidade. Seus temas de interesse são: ciências humanas, sociedade brasileira e sociologia, mais especificamente cultura afro-brasileira, sociologia da educação e sociologia jurídica. A professora iniciou sua trajetória na UESB como professora substituta e, a partir daí, atuou também em instituições privadas como docente. Em 2002, após ser aprovada em concurso público, ingressou na UNEB, na cidade de Brumado — BA, onde atua há 22 anos e desde fevereiro de 2022 ocupa o cargo de diretora do *campus*. Atua na universidade desde o primeiro dia de aula do campus, foi a primeira professora da universidade. Durante um longo período, foi a única docente negra atuando no local, assim destaca: *“Durante muito tempo, eu fui o único corpo negro político a ocupar esse espaço”*. Ao evidenciar o fato de ter sido, por muito tempo, a única professora negra na instituição, a professora Luciana Cruz chamou atenção para a dificuldade histórica de encontrar mulheres negras no espaço da docência universitária. Estar nesse lugar como único corpo negro e político significou não ter com quem compartilhar a jornada acadêmica e os desafios

inerentes à profissão. Ao longo de sua trajetória no ensino superior, a professora Luciana presenciou mudanças significativas na composição da universidade, sobretudo com o ingresso de mais estudantes e docentes negros, impulsionado pelas políticas de ações afirmativas. Atualmente, no campus em que atua, no interior da Bahia, ela já não é mais a única: outros corpos negros políticos passaram a ocupar esse espaço, transformando a paisagem institucional.

Ao refletir sobre sua experiência como a primeira diretora assumidamente negra no *campus* da UNEB no qual a professora atua, destacou: “*em alguns lugares a gente chega e nosso corpo ainda causa estranheza*”, já que questionam: “*é essa mulher negra que é diretora da UNEB campus XX*”. Apesar de haver um número crescente de mulheres negras buscando formação e ocupando espaços nas salas de aula, ainda são poucas aquelas que alcançam posições de liderança, como a dela. Essa afirmação foi feita em um momento da entrevista em que se discutia a presença de mulheres negras em cargos de gestão. A professora Luciana Cruz também falou sobre os desafios que enfrenta, como ser questionada sobre sua competência e compromisso. Ela enfatizou que, mesmo com o avanço de políticas de inclusão, a presença de corpos negros em posições de liderança ainda provoca estranhamento e requer uma constante afirmação de sua legitimidade. Além disso, mencionou que, durante sua trajetória de trabalho na UNEB, foi a única professora negra em seu campus por um longo período, o que reforça a ideia de que sua presença é significativa e, ao mesmo tempo, desafiadora em um ambiente historicamente dominado por homens brancos.

De acordo com a professora Luciana Cruz, os principais desafios no ambiente acadêmico incluem:

1) *Sobrecarga de trabalho*: ela destacou que mulheres negras precisam “*trabalhar dobrado*” para provar sua competência e valor. Isso reflete na necessidade de não apenas realizar um bom trabalho, mas um trabalho excepcional para ser reconhecida. A professora negra, diferente de um professor branco, não pode se limitar a um trabalho mediano; precisa realizar um trabalho excepcional e, ainda assim, enfrentar olhares de desconfiança sobre o resultado que entrega. A professora ressaltou que é constantemente questionada sobre como chegou à posição de diretora do *campus*, colegas insinuam que sua ascensão se deve à sua raça, e não à sua capacidade e à sua vasta trajetória profissional. Isso gera um

ambiente de desconfiança e a necessidade constante de reafirmar seu lugar e suas qualificações. Apesar de sua experiência e formação, ainda sente que seu trabalho é percebido com desconfiança. Isso fica latente quando seus trabalhos e suas pesquisas que desenvolve com a comunidade de terreiro, por exemplo, precisam ser justificados de maneira mais intensa que seus colegas. A esse respeito, Kilomba (2019) argumenta que, na academia, é comum a desqualificação de trabalhos sobre o racismo cotidiano, frequentemente considerados “interessantes”, mas não “científicos”. Ao relacionar o apontamento de Kilomba (2019) à dificuldade mencionada pela professora Luciana Cruz, observa-se como o corpo hegemônico utiliza seu posicionamento social de privilégio para definir o que é ou não legítimo como conhecimento. Essa lógica reforça a hierarquização epistêmica, questionando e invalidando o saber produzido por uma professora negra, mesmo quando ela ocupa o mesmo espaço institucional de legitimidade que seus pares.

2) *Relações pessoais e profissionais*: aqui a professora fala sobre as dificuldades nas relações interpessoais, visto que sua posição como mulher negra em um ambiente masculino e branco sempre é questionada. Isso inclui a resistência de alguns colegas em aceitar sua liderança e decisões.

Os desafios apontados pela professora Luciana Cruz refletem uma luta contínua por reconhecimento e igualdade dentro de um sistema que ainda carrega resquícios de discriminação, preconceito, racismo, machismo, dentre outras formas de opressão. O trabalho que a professora vem realizando à frente da diretoria de uma universidade no interior da Bahia, tendo que enfrentar diariamente situações que envolvem questionamentos sobre sua capacidade para ocupar tal cargo, é desafiador e, ao mesmo tempo, desgastante, mas ainda assim é um trabalho de resistência que se opõe à imagem historicamente construída do lugar da mulher negra na estrutura social. Estar em um espaço de liderança, tomando decisões e enfrentando barreiras raciais como uma mulher negra, é subverter a ordem racial hegemônica, porque isso possibilita que espaços sejam abertos para pensar como a universidade é estruturada. Mais adiante será abordado com mais detalhes, o trabalho realizado pela professora Luciana Cruz no âmbito da gestão.

Além disso, Luciana Cruz reforçou que o racismo está presente no ambiente acadêmico e que, como mulher negra, enfrenta questionamentos sobre sua competência e legitimidade e que, embora essa experiência seja desafiadora, é uma

oportunidade de aprendizado, um aprendizado que transforma experiências desafiadoras em estratégias de enfrentamento que delineiam suas práticas futuras. Ela utiliza sua posição para promover diálogos sobre questões raciais, tanto em sala de aula quanto em sua gestão, pois salienta que é fundamental falar sobre raça, racismo e antirracismo abertamente, mesmo que isso implique conversas delicadas. Ela mencionou que mesmo em momentos de fraqueza, nunca se deixou intimidar e continua a lutar por seu espaço e pela promoção de espaços de reflexão que incluam os seus colegas e os seus alunos.

2.1.5

Liu Onawale: *“a gente se vê achando em um lugar que não é nosso, mas esse lugar é nosso sim”*

O nome escolhido pela professora significa “Liu”. voz; “Ona”, pessoa; e *wale*, “caminho”. A professora se apresenta como filha de uma empregada doméstica e de um pintor industrial. Vem de uma família de sete irmãos e destacou a importância de suas raízes e de suas famílias, tanto a consanguínea quanto a religiosa, pois sua vida se entrelaça com essas diferentes esferas familiares que contribuem para a pessoa e profissional que se tornou:

Sou filha Omo Orixá, ou seja, sou filha de Orixá de Oxalá do Terreiro do Cobre, do qual eu tenho muito prazer sempre em colocar, porque eu acho que parte da minha vida, ela se cruza, ela intersecciona com as minhas famílias. Então a minha família consanguínea, a minha família religiosa e a minha família que são meus amigos que me formam, algumas que são das universidades que eu circulo e outras da rua, vizinhas, colegas e em especial os meus estudantes que é minha outra família (Trecho extraído da entrevista realizada em 05/11/2024).

Com a frase *“a gente se vê achando em um lugar que não é nosso, mas esse lugar é nosso sim”*, Liu Onawale sinalizou os atravessamentos da exclusão social e racial vividos por pessoas de origens humildes, que fazem com que se sintam por vezes sem o direito de ocupar certos espaços, como as universidades. Apesar disso, afirmou que esse espaço também pertence a pessoas como ela, oriundas de outro posicionamento social. Enfatizou, ainda, a importância da formação contínua e da discussão sobre as relações étnico-raciais para que as pessoas possam reconhecer e reivindicar seu lugar na sociedade.

A professora Liu Onawale é licenciada em matemática, mestre em educação matemática e doutora em educação. É professora da Universidade da Integração Internacional Lusófona Afro-Brasileira (UNILAB) no *campus* da Bahia. Suas pesquisas têm se concentrado na área da cultura negra, culturas do continente africano, diáspora africana, quilombola, contracolonização, (des)colonialidades, interdisciplinaridades, interseccionalidades, Etnomatemática, dentre outras. Sobre o seu percurso para se tornar professora universitária, comentou:

Minha docência no ensino superior, ela tem em torno de 15 anos, porque eu venho de educação básica há 15 anos. E essa experiência, ela tem sido bem crescente. Observe você que eu, depois que eu terminei o doutorado, que eu tenho oito anos nessa universidade que eu estou, tenho oito anos na Unilab. Depois que eu termino o doutorado, tinham duas grandes oportunidades de eu fazer concurso para a universidade lá em São Paulo. E eu não queria, porque eu achava, e graças a Deus isso eu consegui realizar, que eu tinha que voltar para a minha terra. E aqui eu tinha que construir meu mundo, porque senão eu ia continuar construindo outros mundos lá fora (Trecho extraído da entrevista realizada em 05/11/2024).

Sobre a discussão da posição que um corpo negro ocupa e de como esse corpo é lido socialmente por meio das lentes e das facetas do racismo, a professora relatou uma situação que ocorreu envolvendo uma aluna. Liu Onawale estava dando aula e se dirigiu até a copa para encher sua garrafa de água, neste momento, chegou uma estudante que, ao vê-la, supôs que ela era uma funcionária da limpeza e pediu que ela também enchesse a garrafa dela, justificando que estava em aula e que voltaria depois para pegar a garrafa. A professora, surpresa e indignada, respondeu que também estava indo para a sala de aula e que não era da limpeza, mas professora. Liu Onawale ficou incomodada não apenas pela confusão, mas pelo que isso revela sobre a percepção da estudante em relação a ela e às pessoas que trabalham na limpeza. Para a professora, essa situação reflete o racismo e a discriminação que ainda existem, mesmo em um ambiente universitário, espaço onde ninguém deveria ser tratado de forma diferenciada ou desrespeitosa, independentemente de sua aparência ou função. Após o incidente, a estudante voltou à sala de aula e, mais tarde, procurou a professora para se desculpar, afirmando que estava sendo discriminada por causa do que havia feito. A professora aproveitou a oportunidade para explicar que a confusão e a forma como a estudante a tratou eram problemáticas e que ninguém merece ser tratado de forma inferior, independentemente de sua posição social.

No episódio narrado pela professora Liu Onawale, fica evidenciado o lugar de objetificação atribuído às mulheres negras, marcado por um estereótipo de subalternização de seus corpos. Ao ver uma mulher negra na copa, o único espaço que essa estudante branca consegue atribuir a ela, em seu imaginário, é o da limpeza, e não o da intelectualidade. Ainda que fosse funcionária da limpeza, não teria a obrigação de encher a garrafa da estudante, pois suas funções laborais seriam outras. A percepção da estudante sobre o corpo da professora Liu Onawale expressa o que Collins (2019) denomina de “imagens de controle”, sendo que, como afirma Bueno (2020, p. 78), “as imagens de controle constituem a dimensão ideológica do racismo e do sexismo”. Uma forma de confrontar essas imagens de controle, impostas pela estrutura racista sobre os corpos das mulheres negras, é a autodefinição, recurso que a professora Liu Onawale utilizou ao se afirmar na sua posição como docente e provocar a estudante a refletir sobre sua ação.

Sobre as principais dificuldades no ambiente acadêmico, a professora destaca:

1) *Tempo limitado*: falta de tempo para aprender e trocar conhecimentos. Ela observou haver muitas coisas que precisam ser discutidas e aprendidas, mas o tempo é escasso. Muitas vezes, as perspectivas racializadas e de gênero demandam um trabalho maior, o que acaba afetando o tempo disponível para atividades de estudo, reflexão e produção intelectual;

2) *Infraestrutura*: os problemas relacionados à infraestrutura da universidade dificultam o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A dificuldade de contar com uma infraestrutura adequada para a realização das atividades acadêmicas é uma realidade recorrente em universidades situadas em cidades do interior do estado. Essa problemática, já mencionada por outras professoras, impacta diretamente o desenvolvimento das ações de pesquisa, ensino e extensão, prejudicando não apenas o trabalho da docente, assim como de seus colegas. Trata-se de uma condição compartilhada pela comunidade acadêmica local e apontada pela professora como um fator que limita e dificulta a execução de seu trabalho.

3) *Currículo e Colonialidade*: a necessidade de revisar o currículo, especialmente no que diz respeito à inclusão de autores negros. Ela percebeu que muitos dos autores que utilizava eram brancos e, em função de uma conversa com

uma aluna, decidiu que iria trabalhar para incluir mais autores negros em suas referências. Essa postura da professora demonstra a abertura ao diálogo com os estudantes. Assim, a dificuldade de lidar com um currículo colonial, que não contempla epistemologias negras, leva a professora a criar possibilidades para inserir esses conteúdos nas ementas, atendendo a uma demanda estudantil. Do ponto de vista curricular, trata-se de um currículo em movimento, que pode ser adaptado conforme as necessidades que surgem. Esse apontamento sinaliza a importância de uma revisão curricular que incorpore uma diversidade maior de epistemologias, para além das hegemônicas.

A dificuldade do ponto de vista da estrutura curricular mencionada pela professora é uma realidade que está presente na organização dos cursos universitários. De acordo com Grosfoguel (2016), o racismo/sexismo epistêmico é uma problemática alicerçada historicamente que se reflete no mundo contemporâneo:

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) têm dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais (Grosfoguel, 2016, p. 25).

As ementas das disciplinas não estão desconexas do privilégio epistêmico apontado por Grosfoguel (2026). Identificar essa problemática e estar aberto a uma mudança epistemológica requer uma postura do/da professor/a. Raquel Barreto (2018) faz uma discussão sobre os intérpretes do pensamento social brasileiro e destaca que, comumente, aqueles que aparecem nas ementas de disciplinas são homens brancos. Ao trazer essa reflexão, a autora não questiona a possível relevância da produção intelectual desses autores, mas chama atenção para como essas práticas legitimam as produções de homens brancos e ocultam e/ou desconsideram a produção intelectual de autoras/es negros.

As políticas de ações afirmativas têm promovido uma mudança na paisagem da universidade. Muitos estudantes têm adentrado esse espaço e trazido novas demandas para se pensar como se constrói o conhecimento, quais conhecimentos

são válidos, e isso tem provocado novas reflexões sobre o ensino e a pesquisa. De acordo com Costa (2022, p. 9),

para além da já mencionada diversificação do ambiente universitário, um primeiro impacto é o aumento da produção intelectual sobre relações raciais (ARTES; MENA-CHALCO, 2017), o que permite inferir que a entrada de novos sujeitos no campo acadêmico tem impacto direto sobre o volume de uma produção intelectual que reflete a diversidade da realidade social.

A revisão do currículo oriunda de uma demanda estudantil, conforme apontado pela professora Liu Onawale, requer o que hooks (2020) denomina de *ensinar o pensamento crítico* que se configura em uma *pedagogia engajada*, exigindo um envolvimento ativo de todos/as os/as participantes do processo de ensino e aprendizagem, pois é a participação mútua que promove a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço estratégico para promover a transformação e a construção do pensamento crítico.

4) *Racismo*: mesmo em um ambiente universitário, o racismo e as desigualdades sociais ainda são muito presentes. Isso reflete na forma como as pessoas se percebem e se relacionam dentro da academia. As dinâmicas da hierarquia racial reforçam as barreiras que impedem que pessoas negras vivam de maneira plena no ambiente acadêmico.

Os elementos narrados na experiência da professora Liu Onawale são atravessados por desafios estruturais e cotidianos que vão desde a necessidade da reconfiguração curricular para contemplar epistemologias negras, até o enfrentamento do racismo institucional por meio resistência à imagem de controle.

2.1.6

Luzi Borges em primeira pessoa: “*eu vou botar meu currículo à disposição da minha comunidade negra*”

A professora Luzi Borges autorizou o uso de seu próprio nome na pesquisa, afirmando não haver problema algum em ser identificada dessa forma, pois assume o lugar que, historicamente, muitas vezes é negado às mulheres negras. Ela destacou a importância de dar visibilidade e voz a quem não teve essa oportunidade. A frase que acompanha o nome da professora refere-se ao momento em que destaca o contexto de sua nomeação para a Diretoria de Políticas Públicas para os Povos

Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros, vinculada ao Ministério da Igualdade Racial (MIR). Recém-retornada do doutorado, com seu grupo de pesquisa em destaque e contando com cinco bolsistas de iniciação científica, ela participou de um processo seletivo e assumiu a diretoria no governo federal. Nesse momento, pensou: “*vou colocar meu currículo à disposição da minha comunidade negra*”. Luzi enfatizou que sua nomeação para o cargo de diretoria vinculado ao MIR foi resultado de seu currículo, que inclui pesquisas na área de terreiros, é uma mulher iniciada para Xangô³⁷ e por seu compromisso com a comunidade negra.

Graduada em pedagogia, especialista em metodologia do ensino, pesquisa e extensão, mestre em educação e contemporaneidade e doutora em educação. É concursada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) desde 2011, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à linha de pesquisa Formação de professores e práticas pedagógicas. Suas pesquisas são voltadas para as seguintes áreas: redes educativas, educação antirracista, educação e cibercultura, educação e diferença, religiosidades afro, gênero, raça e classe, feminismos e seus ciberativismos, juventudes de terreiros. Atualmente, assume a Diretoria de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros, do Ministério da Igualdade Racial.

Até se tornar professora no ensino superior, sua trajetória é marcada por desafios e superações. Luzi Borges começou a lecionar aos 17 anos e meio, quando ainda estava cursando o magistério técnico. Ela se tornou professora nesse período e daí em diante nunca mais parou. Inicialmente, não queria ser professora, queria ser secretária executiva, porque assistia a filmes americanos e achava interessante a dinâmica de trabalho dessa profissão. Sua criação foi também influenciada por um padre, ela tinha sua família, mas o padre contribuiu para sua formação política, científica e aprendeu muito com seus ensinamentos. Então, o padre chamou atenção para a necessidade de seguir uma profissão que garantisse um emprego. Sugerindo-lhe que optasse pelo magistério, pois ao escolher essa carreira, nunca ficaria desempregada e, eventualmente, poderia pagar por um curso para se tornar secretária executiva, que era o que ela realmente desejava na época. O padre enfatizou que, naquele momento, era mais importante garantir uma fonte de renda

³⁷ Xangô é um orixá presente nas religiões de matriz africana, conhecido como o senhor dos raios e da justiça. Ele simboliza a coragem, a força, a liderança e o equilíbrio.

do que sonhar com outras possibilidades. A fala do padre foi muito importante para que ingressasse e seguisse na carreira como professora. Assim, no primeiro ano de magistério, Luzi começa a ser professora leiga. Quando tinha 21 anos, a sua cidade faz o primeiro concurso público e ela passou em terceiro lugar, aos 24 anos terminou a graduação e fez concurso para uma cidade vizinha e se tornou professora também do ensino médio. Quando assumiu o primeiro concurso em sua cidade, trabalhou em uma escola que não tinha diretora, com isso, assumiu a secretaria escolar, cuja função era resolver tudo na escola, dois anos depois tornou-se diretora. Passou 16 anos atuando na educação básica e nesse período vivenciou diversas experiências, foi professora de educação física, da educação de jovens e adultos (EJA), da educação infantil, foi diretora, coordenadora de educação no ensino médio e coordenadora geral de educação. A professora Luzi Borges atuou como coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica, experiência vinculada aos dezesseis anos de trabalho na educação básica. Essa trajetória anterior orienta e dá sentido ao seu fazer docente no ensino superior, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade escolar. Sua atuação se dá pela preocupação com uma formação docente que dialogue com o cotidiano educativo, valorizando as experiências das escolas e integrando a luta antirracista como eixo central de sua prática pedagógica.

Quando terminou a graduação, emendou a especialização, neste momento não fez mestrado, pois resolveu ter suas duas filhas, parou a carreira acadêmica para criar suas filhas e realizar o desejo de ser mãe. As pessoas da sua cidade cobravam para que ela fizesse o mestrado, porém, nesse período, o município tinha aprovado o plano de carreira e a diferença salarial entre mestre e especialista era pouca, para além disso, ela era muito ligada à família, sobretudo às filhas pequenas, período em que não encontrava muito suporte para sair e fazer o mestrado. Com o apoio e orientação de uma amiga, começou a estudar para o concurso da UNEB e para a seleção do mestrado. Nessa tentativa do concurso, ficou classificada, no entanto, não foi chamada e foi a única classificada que não tinha experiência no ensino superior. Como havia ingressado no mestrado, dedicou-se a publicações, participou das atividades da universidade, foi professora substituta na UNEB, trabalhou cinco anos na extensão da UNEB em Salvador, período em que foi professora em algumas universidades particulares, dado seu foco de se tornar professora universitária.

Após prestar diversos certames, foi convocada no concurso da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 2011, instituição onde permanece até o momento. Com a finalização do estágio probatório, deu início à formação doutoral. Embora seu vínculo efetivo com a UESC tenha se iniciado em 2011, Luzi já exercia a docência no ensino superior desde 2006, acumulando, portanto, uma trajetória de quase duas décadas como professora universitária.

No que se refere às dificuldades, a professora Luzi evidenciou uma série de desafios enfrentados no ambiente acadêmico, os quais repercutiram em sua trajetória como docente no ensino superior. As dificuldades relatadas abrangem desde questões estruturais da universidade até experiências marcadas por racismo e sexismo.

1) *Falta de recursos financeiros*: a ausência de recursos destinados a bolsas de permanência estudantil compromete a trajetória acadêmica de muitos estudantes. Alunos, sobretudo aqueles provenientes de cidades vizinhas, que dependem dessas bolsas para se manterem na universidade. Quando os recursos são limitados, a permanência e a conclusão do curso tornam-se desafiadoras. Durante sua experiência em projetos de pesquisa e extensão, observou que muitos estudantes se ofereciam como bolsistas voluntários, embora necessitassem da bolsa para garantir sua continuidade nos estudos. A inexistência ou restrição de uma política efetiva de permanência estudantil agrava ainda mais a situação dos alunos em vulnerabilidade socioeconômica. A falta de recursos e de políticas adequadas impacta diretamente a capacidade dos estudantes na dedicação aos estudos e de aproveitarem as oportunidades que a universidade deveria proporcionar, gerando um ciclo de exclusão que atinge, sobretudo, alunos das camadas populares e de comunidades marginalizadas.

2) *Racismo e machismo*: a desigualdade de gênero e raça no ambiente acadêmico manifesta-se de diversas formas, refletindo tanto as dinâmicas de poder entre os gêneros quanto as intersecções raciais. Luzi observou que, em reuniões, as mulheres, especialmente as negras, não têm suas falas validadas. Em seu departamento, composto por 33 docentes, sendo 30 mulheres e 3 homens, percebeu que os homens tendem a ser mais prontamente ouvidos do que as mulheres. Para o homem, basta dizer três frases que todos aplaudem e compreendem imediatamente o que foi dito. Mas quando é uma professora negra, questiona-se: “*Eu não entendi*

onde a senhora quer chegar com essa discussão”. Enquanto os homens, mesmo com contribuições menos substanciais, recebem atenção e aplausos, as mulheres precisam lutar para que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas, no que se refere à mulher negra, a disparidade é ainda maior. Quando uma mulher negra se pronuncia, muitas vezes não recebe o mesmo nível de atenção que uma mulher branca: *“pessoas levantam-se, saem da sala, conversam entre si e demonstram desinteresse pelo que está sendo dito”*. Luzi chamou atenção para o lugar do machismo não apenas operado por homens, mas também pelas mulheres. Reforçou que é muito comum uma mulher desqualificar uma outra mulher e não validar a sua fala. Esse apontamento é importante para pensarmos sobre os atravessamentos machistas presentes na estrutura social e como essas sutilezas sexistas orientam as ações tanto de homens como também de mulheres. A reflexão se faz necessária para que se discuta e sejam assumidas mudanças de postura que vão de encontro à perpetuação das violências de gênero que estão enraizadas no tecido social.

3) *Sobrecarga de trabalho*: a sobrecarga e a invisibilidade do trabalho manifestam-se, entre outras formas, por meio de convites para integrar comissões e participar de atividades que não têm visibilidade e reconhecimento institucional, as quais Luzi denomina como *“trabalhos invisíveis”*. Trata-se de tarefas que acumulam responsabilidades, não são remuneradas e, muitas vezes, são compreendidas apenas como parte do “dever” de contribuir com a instituição, sem o devido valor atribuído. Quando surgem oportunidades relacionadas a cargos remunerados e com maior visibilidade, os trâmites são distintos. Nessas situações, os critérios de indicação mudam, ao passo que os trabalhos não reconhecidos e não remunerados são destinados às mulheres negras, sem qualquer consideração pelo valor dessas funções ou pela carga de trabalho envolvida.

As dificuldades apontadas pela professora chamam atenção para aspectos estruturais da instituição, como a ausência ou restrição de recursos voltados à permanência estudantil, bem como as complexas intersecções entre gênero e raça. Tais intersecções se manifestam, por exemplo, na sobrecarga e no trabalho invisível atribuídos às mulheres negras, conforme destacado em seu relato. A desqualificação da voz de professoras negras no espaço acadêmico também se apresenta como uma realidade recorrente, que contribui para a deslegitimação de seu trabalho. Esses elementos revelam a necessidade urgente de transformação no ambiente

universitário, que deve avançar para além dos discursos, adotando práticas e ações efetivas que promovam inclusão, reconhecimento e respeito.

2.1.7

Lélia Gonzalez (P): *“pensar a encruzilhada enquanto lugar de potência, de possibilidades, é refazer, é atravessar caminhos até então não percorridos”*

A professora escolheu o nome Lélia Gonzalez, pois se identifica com a trajetória docente, ativista e intelectual dessa grande intérprete do Brasil. A jornada de descoberta e aproximação da autora Lélia Gonzalez às raízes negras e africanas se faz relevante na trajetória da professora, daí a escolha do nome. A frase que acompanha o nome da professora está ligada à sua experiência durante dois anos na Coordenação Geral de Memória e Verdade da Escravidão Transatlântica (CGMET)³⁸. Lélia Gonzalez (P) destacou que, ao assumir essa posição, houve uma oportunidade de reconstruir e repensar ações e caminhos diante de um cenário crítico no Brasil, após um período de retrocesso sob o governo do ex-presidente inelegível Jair Bolsonaro que exerceu a presidência da república de 2019-2022. Ela enfatizou que não se tratava apenas de restaurar o que foi perdido, mas de explorar possibilidades e caminhos que ainda não haviam sido percorridos. Nesse contexto, a encruzilhada representa um momento de escolha e potencial, onde as diferentes direções podem ser tomadas para criar um futuro mais inclusivo e justo.

A professora Lélia Gonzalez (P), é graduada em ciências sociais, mestre em ciências sociais com ênfase em antropologia, doutora em antropologia social e pós-doutora em estudos comparados, políticas públicas e inovação pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) vinculado ao Centro de Estudos Africanos (UEM), em Moçambique. É professora da UNILAB e do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA. Suas pesquisas concentram-se nas áreas da antropologia e sociologia, com temas voltados para as seguintes discussões: relações raciais, relações de gênero, experiências e trajetórias de vida, sociabilidade, território, identidade, educação e movimentos sociais.

³⁸ A CGMET surgiu como um instrumento do governo brasileiro para implementar políticas de valorização da memória em torno da escravidão e do comércio de africanos escravizados para o Brasil. A Coordenação foi criada em 2023 pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania [MDHC] e faz parte da Assessoria Especial em Defesa da Democracia, Memória e Verdade [ADMV]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/memoria-e-verdade-da-escravidao>

O ingresso na carreira docente aconteceu em 2001 como professora substituta na UESB, enquanto finalizava o curso de mestrado. Essa experiência foi significativa, pois já tinha uma longa trajetória de ensino, lecionando no ensino básico desde jovem, o que a preparou para o ambiente universitário. Posteriormente, atuou por três anos como professora concursada na UNEB e, por conta do doutorado, ela saiu desse cargo, entendendo que, naquele momento, era mais apropriado para sua trajetória acadêmica e profissional, buscar novas oportunidades. Atuou então como professora substituta da UEFS e, após a conclusão do doutorado, prestou concurso simultaneamente para duas universidades, a UFRB e a UNILAB. Quando chegou o momento de escolher qual prova didática iria fazer, acabou optando pela UNILAB³⁹ em função da proposta da instituição e do conjunto de questões que estava trazendo de forma mais estruturada, decorrentes das experiências do doutorado. A UNILAB ocupa um cenário importante no ensino superior brasileiro, por articular a formação acadêmica com um projeto voltado para a integração internacional e o fortalecimento de laços históricos e culturais entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos. Desse modo, passou a integrar o corpo docente da instituição como professora concursada em 2014.

A professora Lélia (P) destacou diversas dificuldades no ambiente acadêmico que impactaram sua prática e experiência como professora no ensino superior:

1) Sobrecarga de trabalho: há uma grande sobrecarga de trabalho, sobretudo para docentes negros, que frequentemente se tornam os principais responsáveis por orientar alunos que não conseguem se adequar a professores que reclamam de sua escrita e leitura. Isso gera uma demanda adicional, posto que muitos estudantes buscam apoio e orientação de professores que se identificam com suas experiências. A sobrecarga de trabalho não é decorrente somente das demandas formais da docência, mas também das demandas que se acumulam pelo reconhecimento, por parte dos estudantes, de que professores negros, oferecem acolhimento empatia e compreensão diante de dificuldades acadêmicas e sociais. Isso pode gerar um desgaste emocional e físico diante das demandas apontadas pela professora;

³⁹ A UNILAB criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011.

2) *Desigualdade de recurso*: as hierarquias internas nas universidades resultam em desigualdades de recurso, já que áreas como saúde coletiva, por exemplo, recebem mais apoio que programas voltados para relações étnico-raciais, o que dificulta o desenvolvimento de pesquisas e projetos nessas áreas. A priorização de determinadas áreas em detrimento de outros campos, limita e invisibiliza pesquisas sobre epistemologias negras, indígenas e outros grupos subalternizados;

3) *Falta de políticas de permanência*: argumenta sobre a necessidade de políticas de permanência mais robustas para estudantes na pós-graduação, enfatizando que a questão das bolsas é apenas uma parte do problema. Seria necessário implementar ações que garantissem a permanência dos alunos também em termos simbólicos, considerando as diversas dificuldades dentro da estrutura universitária, como aquela proveniente das relações entre professores e alunos.

A sobrecarga de trabalho, a desigualdade de recursos, a limitação de políticas de permanência para estudantes, não são elementos pontuais na narrativa da professora Lélia Gonzalez (P), as professoras anteriores já haviam pontuado as mesmas dificuldades.

2.1.8

Amara: “*você é a única pessoa que tem urgência pela carteirinha*”

Amara é um nome africano da língua Igbo, tradicional da Nigéria, e significa “graça, misericórdia”. A sonoridade é do verbo Amar. A professora escolheu esse nome por gostar desses significados.

A professora Amara é filha de lavrador e costureira, foi a única dos irmãos que cursou nível superior. A motivação de Amara para se tornar professora do ensino superior está ligada à sua história familiar e à influência de sua mãe. Ela mencionou que o sonho da vida de sua mãe era ser professora, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar formalmente. Essa inspiração a impactou, levando-a a seguir a carreira docente. Ser professora é uma forma de honrar a memória e o sonho de sua mãe, que sempre foi rigorosa com os estudos dos filhos e é uma referência em sua vida. Sua mãe foi uma mulher nascida na década de 1930, uma mulher à frente do seu tempo, batalhadora, viveu até os 92 anos. Amara destacou que sua mãe é sua referência, é a grande mestre que tem em termos de saberes, conduta,

caráter e que exerceu grande influência em sua formação pessoal e profissional. Ela descreveu:

Ela era a doutora, extremamente sensível, delicada demais. Eu acho que todo esse meu jeito, que meus alunos percebem e me trazem, eu atribuo muito à atmosfera que ela tinha, ao jeito como ela vivia, como ela fazia as coisas, como ela enfrentava as dificuldades, como ela criava os filhos.

Graduada em Pedagogia, é mestre e doutora em educação e é pós-doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde o ano de 2011 e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico-Raciais (PPGER/ UFSB). Suas temáticas de pesquisa são: relações raciais, estudos quantitativos em educação, história de vida, sala de aula e pesquisa em educação. A frase *“você é a única que tem urgência pela carteirinha”* foi dita quando a professora relatou suas experiências no pós-doutorado na Universidade do Porto em Portugal. Nesse período, ela percebeu que, enquanto outros pesquisadores não sentiam a necessidade de obter a carteirinha de estudante, ela precisava para ser reconhecida como professora pesquisadora. Amara expressou que sua urgência era motivada pela necessidade de ser respeitada em um ambiente onde a falta de identificação poderia resultar em desconsideração, ou até mesmo em situações de vulnerabilidade, como, por exemplo, ser lida como prostituta. Em determinadas áreas por onde caminhava, era comum que homens brancos a olhassem de forma sugestiva e a associassem à prostituição, puxando notas em euros, o que a fazia se sentir ameaçada e desrespeitada. Destaca: *“aí você está de cara com o problema, você cruza com um homem e ele olha para você assim e puxa notas de euros, porque ele acha que você, ele tem certeza que você é prostituta”*. De acordo com a professora, essa percepção é comum em Portugal, visto que a presença de mulheres negras é frequentemente associada a papéis subalternos, como o de amante ou prostituta.

Esse relato reflete a experiência do racismo e misoginia que Amara enfrentou no processo de pós-doutoramento em outro país. Sua imagem foi reduzida aos estereótipos negativos, justificando a necessidade e a urgência da aquisição da carteirinha de estudante para comprovar e validar a sua identidade de pesquisadora. Os estereótipos negativos sobre mulheres negras foram construídos

historicamente por grupos dominantes e se materializam, no caso citado, via inferiorização e deslegitimação dos corpos das pessoas negras. Ou seja, não se trata de algo meramente individual, pois afeta toda a comunidade. Desafiar essas imagens estereotipadas é uma luta constante e exaustiva para as mulheres negras, dada a necessidade de enfrentamento das imagens negativas que se elaboraram sobre nossos corpos e que não se evadem de uma hora para outra. Segundo bell hooks (2020a, p. 93):

A designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão. Mulheres e homens brancos justificaram a exploração sexual de mulheres negras escravizadas, argumentando que elas iniciavam o envolvimento sexual com homens. Desse pensamento, emergiu o estereótipo de mulheres negras como selvagens sexual, não humana.

Reduzir a imagem da mulher negra a papéis negativos é uma das facetas do racismo que se atualiza, refletindo os vestígios do período escravocrata na atualidade. É uma situação dolorosa que coloca a mulher negra em um lugar que não é dela e que está longe de sua realidade como professora. É um reflexo da estrutura social que marginaliza mulheres negras e as leva a questionar as dinâmicas de poder e de opressão que permeiam as suas vidas.

Antes de se tornar professora do ensino superior, Amara teve experiências na educação básica que foram basilares para sua formação profissional. Iniciou sua carreira docente na região de Apuarema, localizada entre as cidades de Jequié e Gandu, municípios do interior da Bahia. Nessa localidade, lecionou para sua primeira turma, uma antiga quarta série. Essa experiência foi descrita por ela como uma das mais bonitas de sua vida, da qual ainda guarda recordações, sobretudo dos alunos daquela época. Por ser uma cidade pequena, tinha conhecimento íntimo da comunidade e da vida de seus alunos, o que facilitava a aplicação de métodos de ensino práticos, como, por exemplo, ministrar aula em uma roça de cacau, ao invés de apenas ensinar em sala de aula. Essa proximidade com os alunos e a comunidade foi fundamental para sua formação como educadora. Ao integrar o conteúdo escolar à realidade e às vivências dos alunos, utilizando o ambiente local como recurso pedagógico e construindo o conhecimento nos espaços de vida cotidiana, a professora Amara adota uma postura de proximidade e sensibilidade às vidas de

seus estudantes. Essa abordagem demonstra uma prática situada e comprometida com a formação dos alunos.

Posteriormente, ao se mudar para São Paulo, para trabalhar e tentar fazer a graduação, lecionou em uma escola pública na periferia de Guarulhos. Essa experiência foi desafiadora, pois ela lidou com turmas compostas por alunos com histórias de abandono e privação econômica. Além da experiência como professora do ensino básico, ocupou cargos de coordenação pedagógica e de direção em escolas, onde teve a oportunidade de trabalhar com alfabetização e gestão educacional. Foi coordenadora da alfabetização e do ciclo básico e, depois, diretora de uma escola. Também lecionou em uma faculdade privada em Guarulhos. Todos esses espaços contribuíram para que se tornasse professora concursada na UNEB.

Para a professora Amara, os principais desafios no ambiente acadêmico incluem:

1) *Relações Interpessoais*: a competição e a exclusão entre colegas são problemáticas, posto que criam um ambiente hostil. Como mulher negra, Amara se sente ainda mais isolada em um espaço predominantemente masculino e branco. Essa dinâmica de exclusão é exacerbada por colegas que, ao invés de apoiar, acabam dificultando a colaboração e reconhecimento mútuo. No caso da professora Amara, a dinâmica se agrava pelo recorte racial e de gênero, posto que, em um espaço predominantemente masculino e branco, a ausência de pares que compartilhem experiências semelhantes intensifica o isolamento. A exclusão, portanto, não se restringe a comportamentos interpessoais, mas se insere em um contexto estrutural que naturaliza a marginalização de mulheres negras, restringindo seu acesso a oportunidades de colaboração e de reconhecimento profissional;

2) *Sobrecarga de trabalho*: a pressão constante para produzir e atender às demandas acadêmicas leva a um estado de sobrecarga. As cobranças são muitas e, frequentemente, o trabalho dos professores não é valorizado. Neste aspecto, a professora Amara não relaciona esta dificuldade necessariamente com as dinâmicas de ser uma professora negra.

3) *Racismo e machismo*: ser mulher negra no ambiente acadêmico é uma experiência complexa e desafiadora. Quando uma mulher negra ocupa um cargo de gestão essas dificuldades se intensificam. Neste caso, conforme apontado pela

professora Amara, quando uma professora negra ocupa um cargo de gestão, ela tem que lidar com questionamentos sobre sua competência e autoridade e também com as tentativas de deslegitimação de suas decisões.

Amara foi coordenadora do curso de graduação por dois anos. Essa experiência foi composta por aprendizados no que se refere à estrutura curricular (importância de adaptar e atualizar o currículo para atender às demandas dos alunos e às demandas sociais) e ao desenvolvimento de habilidades de gestão não só em termos técnicos, mas também interpessoais (necessidade de lidar com conflitos e as dinâmicas de poder entre colegas). A gestão não é apenas uma questão administrativa para Amara, já que ela envolve a construção de relações de confiança e de colaboração e o desenvolvimento de estratégias para lidar com embates e impasses. Os “*micropoderes*” podem desgastar a colaboração e a solidariedade, e seu posicionamento enquanto mulher negra acaba colocando em xeque sua autoridade e competência, principalmente quando uma mulher negra ocupa um cargo de comando. Essa falta de reconhecimento e apoio contribuiu para a sua decisão de deixar o cargo de coordenação e retornar à sala de aula, onde sente que pode ter mais autonomia e exercer um impacto mais positivo sobre os alunos.

As professoras apresentadas até aqui compõem o perfil de docentes com carreira consolidada, caracterizado por uma trajetória extensa no campo da docência no ensino superior. Em face dos relatos analisados, é possível identificar que, apesar da experiência acumulada, essas professoras enfrentam obstáculos persistentes no exercício de suas funções. Entre os principais desafios, destacam-se o racismo e o sexismo institucionais, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades relacionadas à infraestrutura, elementos que se repetem de forma recorrente e nas narrativas dessas docentes. As duas professoras seguintes se enquadram no perfil de docentes recém-ingressas.

2.1.9

bell hooks (P): “*em pleno 2024, passando por um concurso, ainda precisa provar que a gente tem algum tipo de intelectualidade*”

A professora escolheu o nome bell hooks como uma forma de homenagear a renomada teórica e escritora feminista que influencia em sua formação e sua prática acadêmica. A professora expressou que se sente conectada com os

pensamentos e as ideias da pensadora bell hooks, no que diz respeito às questões de raça, gênero e classe, que são temas centrais em sua própria pesquisa e atuação política no ambiente acadêmico. A frase destacada no tópico desta seção é evidenciada na fala da professora bell hooks (P), quando abordou a necessidade de provar a sua intelectualidade mesmo após ter sido aprovada em um concurso, enfatizando que essa situação é desgastante e desafiadora. Ela mencionou que, apesar de estar em uma posição de ensino e ter passado por um processo de formação, ainda sente que precisa constantemente validar sua competência diante dos outros. Essa necessidade de validação está presente em comentários que recebe, como quando participou de um evento na universidade enquanto palestrante e uma colega branca expressou surpresa ao descobrir que ela é uma pessoa que fala bem. Acredita que a necessidade de negros e negras provarem a capacidade intelectual pode ser mais acentuada em uma instituição do que em outra. Como transita entre duas instituições, no Instituto Federal Baiano (IFBaiano) enquanto pedagoga técnica e, na UNEB, como professora, considera que no IF Baiano a pressão é mais evidente, pois lá atua como técnica e tem que lidar constantemente com o corpo docente, onde sempre sinaliza a necessidade da discussão étnico-racial.

bell hooks (P) é graduada em pedagogia, especialista em educação, contemporaneidade, novas tecnologias, educação, relações étnico-raciais e cultura. É mestre em educação e, no dia em que realizamos a entrevista, recebeu a notícia de sua aprovação no doutorado em educação. No momento da entrevista, bell hooks (P) estava há um ano e meio como professora no ensino superior e, atualmente, também é pedagoga técnica do Instituto Federal Baiano (IFBaiano). Seus temas de interesse são: educação étnico-racial, perspectiva decolonial, desobediência epistêmica, epistemologias do Sul, educação para as diferenças, políticas afirmativas.

Eu sou uma professora na Universidade, eu sou cotista. Eu sou oriunda de uma política afirmativa que me faz chegar até aqui. Isso é importante, deixar demarcado esse território, de como as coisas acontecem na vida da gente (*Trecho extraído da entrevista realizada em 12/12/2024*).

Sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico, elencou os seguintes pontos:

1) *Necessidade de provar competência e desgaste emocional*: pressão constante para demonstrar sua intelectualidade e habilidades, mesmo após ser aprovada em concurso. Como no caso relatado da colega branca que ficou surpresa com sua habilidade de fala em uma palestra, evidenciando que, apesar de sua posição, ainda há um olhar de dúvida sobre sua capacidade que leva a um desgaste emocional;

2) *Solidão em debates*: sentir-se isolada ao abordar questões importantes, como as relações étnico-raciais, sendo muitas vezes a única a levantar esses tópicos. A solidão, como pontua bell hooks (P), está associada à falta de engajamento institucional e ao pouco apoio de colegas para trabalhar com a temática racial. Assim, professores comprometidos com essas questões, quando não encontram respaldo, acabam tendo que desenvolver esse trabalho de forma solitária, assumindo sozinhos a responsabilidade de sustentar tais discussões no espaço acadêmico;

3) *Sobrecarga e responsabilidades*: a dificuldade de equilibrar suas funções como docente, mãe e, agora, estudante de doutorado.

O questionamento a respeito da competência e da intelectualidade da mulher negra é bem presente em sua trajetória. As violências sutis e abertas que o racismo provoca produzem o adoecimento psíquico e dificultam que pessoas negras transitem de maneira segura nos espaços. Para além disso, a maternidade acarreta demandas que precisam ser conciliadas com outras da vida profissional. Ao discutir sobre parentalidade e carreira científica, as autoras Carpes *et al* (2022) argumentam que a dinâmica do trabalho acadêmico extrapola o tempo de trabalho regular, abarcando muitas horas extras para pesquisa, preparação das aulas, escrita, orientação de estudantes, leituras, entre outros. Somadas a essa dinâmica, as mulheres mães investem tempo nos cuidados domésticos e dos filhos. Os desafios para a mulher mãe, docente e cientista são inúmeros e geram impactos na produtividade acadêmica, além do desgaste físico e emocional. Mais adiante, será aprofundada a discussão sobre a maternidade.

2.1.10

Obá: *“quando a gente chega lá, a gente joga a corda para puxar as outras e os outros”*

A escolha pelo nome Obá⁴⁰ se deu pelo seu significado simbólico. A professora disse que estava pensando na “*realeza e, ao mesmo tempo, na guerra*”, dualidade que representa a especificidade de ser uma mulher negra em um espaço acadêmico que tem sido desafiador. O nome “Obá” evoca uma conexão com a ancestralidade e a força, simbolizando a resistência e a determinação em continuar lutando por seu espaço e como uma mulher negra dentro da academia.

A frase “*quando a gente chega lá, a gente joga a corda para puxar as outras e os outros*” foi proferida quando a professora Obá falava sobre a importância de ajudar outras pessoas a alcançarem seus objetivos, especialmente aquelas que podem estar em situações semelhantes de luta e superação. Para que mulheres possam fazer isso, seria necessário que ocupassem espaços que lhes foram negados, sobretudo os espaços de poder e gestão, fundamentais para ajudar aqueles que vêm atrás, promovendo um ciclo de apoio e fortalecimento. Obá falou sobre os desafios para se tornar uma professora negra no ensino superior, focando na necessidade de se ter resiliência para superar barreiras sociais e raciais. Ela destacou que muitas mulheres negras hesitam em ocupar cargos de gestão devido à carga adicional de tarefas, mas reforçou que é essencial que as mulheres negras se projetem para ajudar outras mulheres a ocuparem espaços também. Ocupar os espaços que nos foram negados é uma forma de resistência e afirmação.

A professora citou a poesia de Mel Duarte lida na abertura da entrevista para sinalizar a importância da visibilidade e do fortalecimento de mulheres negras na luta contra a opressão, reforçando assim a ideia de que, ao se fazer presente e ativo, é possível transformar realidades e inspirar outras pessoas a fazerem o mesmo. A transformação e inspiração se concretizam de diversas formas no seu fazer como professora: por meio da (1) autoafirmação via ocupação de espaços de difícil acesso para mulheres negras; (2) do empoderamento coletivo, via desenvolvimento de estratégias para ajudar outras pessoas negras a alcançarem seus objetivos; (3) de discussões sobre temáticas raciais e de gênero em sala de aula, com o objetivo de encorajar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

A professora Obá possui bacharelado e licenciatura em história, tendo se especializado em história social e cultura afro-brasileira e indígena. É mestre e

⁴⁰ Orixá da religião iorubá, que representa as águas revoltas dos rios.

doutora em história e filosofia das ciências e recém-concursada. No momento da entrevista, havia onze meses como professora no ensino superior. Atuou como professora do nível básico durante muitos anos. Seus temas de interesse são: história social; história cultural das ciências; ensino e história e cultura afro-brasileira e indígena; didática das ciências; formação de professores/as; descolonização curricular e didática. Quando perguntado para a professora Obá o que a motivou ser docente no ensino superior, ela destaca:

Quando você me pergunta o que me leva a isso, acho que é justamente essa projeção, esse meu contato junto com a minha avó, que me leva, que me impulsiona a chegar nesse espaço. E pensar nessa trajetória, até me assentar, até tomar posse enquanto professora do ensino superior, enquanto uma mulher negra, é um desafio tremendo. De chegar lá, de estar lá e de permanecer, né? É um desafio muito grande. E, eu venho pleiteando me tornar uma professora de ensino superior já há um tempo, né? (Trecho extraído da entrevista realizada em 14/01/2025).

A professora Obá destacou que é forjada dentro dos movimentos sociais comunitários desde os seus 14 anos. Foi atuante em um grupo de mulheres negras na cidade de Salvador — BA e participou do projeto no Instituto Cultural Steve Biko (ICSB)⁴¹. Sempre foi muito falante, era uma jovem multiplicadora dentro da sua comunidade e quando estava como agente da comunidade, dialogava com os estudantes universitários que iam fazer estágio no posto de saúde e nas escolas, e ela pensava: um dia eu vou adentrar na UFBA.

Sobre as dificuldades no ambiente acadêmico, a professora diz que são principalmente de ordem estrutural e de infraestrutura. São elas:

1) *Transporte público*: dificuldade de deslocamento, para estudantes de áreas periféricas, que impacta a frequência nas aulas. O problema de acessibilidade ao campus da universidade, dificulta a participação plena dos alunos nas atividades da universidade;

2) *Infraestrutura*: ausência de espaços adequados para os professores trabalharem, como salas para reuniões e atendimento aos alunos;

3) *Falta de suporte institucional*: percepção de que a universidade não oferece o suporte necessário para o trabalho pedagógico. Ao ingressar na

⁴¹ Fundado em 1992, o ICSB é considerado o primeiro Quilombo Educacional do Brasil. O instituto promove formação política e educacional para jovens negros que ao visam o ingresso na universidade. Para mais informações, acessar: <https://www.steebiko.org.br/index.php>

instituição, não há um momento de preparação ou adaptação para compreender as dinâmicas burocráticas e institucionais, sendo necessário aprender na prática ou por meio de orientações informais obtidas junto a colegas.

4) *Pressão para se destacar*: necessidade de autoafirmação em um ambiente que muitas vezes não reconhece as contribuições dos professores, principalmente os dos grupos que são minorizados. Essa pressão não se limita ao desempenho acadêmico, mas abrange também a exigência de manter uma postura impecável, para atender a expectativas elevadas e lidar com olhares de desconfiança por ser uma mulher negra.

As dificuldades apresentadas pela professora Obá revelam que em algumas universidades públicas existem problemas de ordem estrutural que dificultam o trabalho docente e também a dinâmica de estudos dos estudantes. A estrutura da universidade é de fundamental importância para que toda a comunidade acadêmica consiga exercer suas atividades com qualidade e conforto. A estrutura precarizada impacta tanto na dinâmica de funcionamento como no serviço ofertado, e ao sinalizar esses pontos, a professora Obá evidencia a condição de trabalho na universidade em que atua. Para além dos problemas institucionais, a necessidade de autoafirmação enquanto uma professora negra provoca desgaste em sua dinâmica de trabalho.

As professoras bell hooks (P) e Obá correspondem ao perfil de recém-ingressas na carreira docente, tendo adentrado na universidade por meio das políticas de ações afirmativas. Diferenciam-se da professora pioneira, que iniciou sua trajetória em um contexto de presença ainda mais reduzida de pessoas negras na docência, assim como das professoras com carreira consolidada, que vivenciaram e acompanharam as transformações trazidas pela implementação dessas políticas. Embora o cenário atual seja mais favorável para discutir as temáticas raciais e de gênero, as recém-ingressas ainda enfrentam desafios relacionados à validação de suas presenças e à legitimação de seu trabalho no espaço acadêmico.

2.2

Tecendo saberes: produções acadêmicas das professoras negras

Após a apresentação das professoras interlocutoras da pesquisa, sigo com o levantamento de suas produções acadêmicas. Foi realizada uma análise de seus Currículos *Lattes*. A Plataforma *Lattes* apresenta diversas categorias relacionadas à produção acadêmica, das quais selecionamos algumas para esta investigação: 1) Produções: artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/organizados ou edições e capítulos de livros publicados; 2) Projetos de Pesquisa, Extensão, Ensino e outros projetos. Essas categorias estão presentes na plataforma *Lattes* e foram selecionadas para: (1) fazer um levantamento das temáticas trabalhadas em suas produções acadêmicas; (2) mapear os principais temas abordados em seus projetos de pesquisa, extensão e ensino. A análise possibilitou uma compreensão mais ampla da atuação acadêmica das professoras, do ponto de vista da produção do conhecimento.

Segundo Nascimento e Meinerz (2023), a experiência de mulheres negras exercendo a docência na pós-graduação brasileira pode ser analisada em função de duas perspectivas: (1) a da ruptura com a reprodução de práticas que insistem em desumanizar o sujeito negro e a (2) reformulação de discursos e práticas que desestabilizam o espaço reinventando o corpo, a experiência e enegrecendo a docência. A presença de professoras negras na universidade provoca a ruptura com o padrão historicamente construído sobre mulheres negras, as quais eram vistas como corpos destituídos de intelectualidade e prontos para o lugar do servir. De acordo com hooks (1995, p. 7), “o sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação negra que imprime na consciência coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros”. Voltando para a discussão de Nascimento e Meinerz (2023), as professoras negras no corpo docente da pós-graduação provocam uma presença desestabilizadora, ao mesmo tempo que precisam criar estratégias de sobrevivência neste espaço hegemonicamente racista e machista.

Como estratégia de sobrevivência, podemos citar a construção de coletivos e grupos de pesquisa que podem promover o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de pesquisas que visam a promover o debate crítico sobre os paradigmas acadêmicos dominantes. Como exemplo, trago o trabalho de outras professoras que não são nossas interlocutoras, mas que têm desenvolvido trabalhos nessa perspectiva. Destaco três grupos vinculados a universidades da Bahia que têm

contribuído para promover esse debate. O Grupo de pesquisa e de estudos *CANDACES*: gênero, raça, cultura & sociedade, do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenado pela professora Ana Claudia Lemos Pacheco; o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça e Saúde (*NEGRAS*) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordenado pela professora Denize de Almeida Ribeiro e Grupo de pesquisa *Oju Obinrin* - Feminismos, Etnicidades e Conhecimentos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenado pela professora Núbia Regina Moreira. Mencionamos esses três grupos por serem de conhecimento mais próximo da pesquisadora; contudo, reconhecemos a existência de diversos outros coletivos que também desenvolvem discussões relevantes e contribuem significativamente para o campo. As produções dessas professoras oferecem novas perspectivas epistemológicas para pensar o ensino, o currículo, a produção do conhecimento, a ciência, as problemáticas sociais, dentre outros, tensionando os padrões acadêmicos teórico-críticos alicerçados pelos grupos dominantes. Para Gomes (2010, p. 499), a característica principal do conhecimento produzido pelos intelectuais negros está situada no “[...] fato de se localizarem em uma sociedade e uma academia racializados e se posicionarem politicamente nesse campo”, é justamente essa postura crítica e situada que possibilita repensar a academia e a produção do conhecimento sob uma perspectiva plural, diversa e comprometida com a transformação das estruturas hegemônicas.

Nos últimos anos, a universidade tem se transformado tanto em termos de diversidade de perfis quanto na produção de conhecimento. As políticas de ações afirmativas tanto no ingresso aos cursos de graduação e pós-graduação e em concursos públicos abriram portas para novos grupos no ensino superior, especialmente estudantes e professores/as negros/as, indígenas e de outras minorias sub-representadas. Esse novo público traz consigo demandas e perspectivas que podem enriquecer o ambiente acadêmico. A presença desses assuntos envolve repensar as metodologias, os temas desenvolvidos e as próprias bases epistemológicas, na tentativa de promover uma universidade mais inclusiva e representativa. Costa (2022) aborda a mudança no campo acadêmico e intelectual, analisando a formação de uma inteligência negra a partir da segunda metade do

século XX. Para a autora, as transformações no campo intelectual são divididas em três gerações, são elas:

A primeira geração destaca o rompimento com as influências do racismo científico. As décadas de 1950 e 1970 são marcadas pelo avanço da produção intelectual sobre as relações raciais no Brasil. Pesquisas conduzidas no âmbito do projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desempenharam um papel fundamental para o questionamento e a desconstrução dos ideais do racismo científico.

Na segunda geração, ocorreu o investimento na ascensão social por meio da educação e na construção de carreiras acadêmicas. Com a redemocratização do Brasil, “a aproximação entre militantes negros e partidos políticos levou a consideráveis desdobramentos, cujos impactos foram especialmente sentidos nas décadas subsequentes” (Costa, 2022, p. 6). Por intermédio do trabalho de Carlos Hasenbalg, a relação entre militância e academia se fortaleceu, embora ainda de forma limitada, devido à persistente desigualdade educacional entre a população negra. Essa geração se dedicou à formação acadêmica e participou ativamente de iniciativas voltadas ao combate das desigualdades raciais, como cursinhos pré-universitários, a criação de grupos de trabalho e a implementação de cotas raciais. Na terceira geração, formada pela implementação de ações afirmativas, surge a produção de novas epistemologias, como o feminismo decolonial, os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais, além de narrativas de enfrentamento. Diferentemente das gerações anteriores, que se organizavam em núcleos e movimentos fora da universidade, essa geração atua dentro do espaço acadêmico⁴², questionando o currículo hegemônico, monitorando e denunciando fraudes nas políticas de ações afirmativas. Trata-se de uma nova geração de intelectuais formados no contexto das ações afirmativas, que articula militância e produção acadêmica. Essas transformações no ensino superior foram viabilizadas pela implementação dessas políticas, fruto da luta incansável de militantes e ativistas do movimento negro das gerações anteriores.

⁴² Um exemplo é o Coletivo Nuvem Negra, formado por alunos e ex-alunos negros da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), surgiu em 2015 com o propósito de combater o racismo e fomentar debates sobre diversidade no ambiente acadêmico. O coletivo já lançou o Jornal Nuvem Negra (JNN); organiza reuniões para acolhimento de alunos pretos e organiza palestras para debater questões raciais.

Correlacionando as gerações apontadas por Costa (2022) com os perfis de professoras que integram esta pesquisa, é possível perceber como as transformações históricas no campo acadêmico reverberam em suas trajetórias. As docentes classificadas como pioneira de carreira consolidada se aproximam da segunda geração, marcada pela articulação entre militância negra e ascensão acadêmica, bem como pela atuação em iniciativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais e à defesa de políticas como as cotas. Já as professoras recém-ingressas dialogam mais de perto com a terceira geração, pois ingressaram na carreira docente em um contexto moldado pela implementação das ações afirmativas e encontram um espaço mais favorável para inserir novas epistemologias, sobretudo aquelas relacionadas às discussões raciais e de gênero.

As professoras interlocutoras da pesquisa constroem, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, um trabalho que integra tanto a perspectiva intelectual quanto a do ativismo. Suas produções se conectam a uma investigação crítica e a uma práxis fundamentada nos estudos interseccionais, o que promove conhecimentos e ações alinhadas com os ideais de uma educação transformadora. Essa abordagem visa a romper com padrões racistas e machistas. A seguir, realizaremos um levantamento sobre as produções das professoras.

As professoras que compõem o universo da pesquisa estão vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, como ciências sociais (3), história (2), pedagogia (4) e matemática (1). Das interlocutoras da pesquisa, 9 se concentram na área das ciências humanas e 1 na área das ciências exatas. Identificamos temas comuns em seus artigos e livros, tais como: mulheres negras, educação, raça, gênero e interseccionalidade. Para este levantamento, consideramos a categoria *produções no currículo lattes*, abrangendo: *artigos completos publicados em periódicos*, *livros publicados/organizados ou edições* e *capítulos de livros publicados*.

Suas produções têm se concentrado em discussões voltadas para a área da educação, diversidade, desigualdades, classe, gênero, raça, mulheres quilombolas, afetividade, sexualidade, representações, política, masculinidades, sociedade escravista, famílias negras, diáspora africana, escravidão, movimento negro, ideologia do branqueamento, livro didático, ensino da história da África nos currículos baianos, etnomatemática, matemática nas tranças, cultura africana, pretagogia, formação docente, experiências de professora negras, mulheres de axé,

juventude de terreiro, afroreligiosidade, cyberativismo, representação social do negro, políticas de ações afirmativas, sociologia na Bahia, valorização docente, intelectuais negras, educação antirracista, descolonização de saberes, história e cultura afro-brasileira e africana, práticas pedagógicas antirracistas, estudos culturais, experiências e trajetórias de vida, território, identidade.

Os temas presentes nas produções formam um escopo de questões fundamentais para pensar a elaboração do saber na universidade sob uma perspectiva antirracista, descolonizadora e interseccional. A produção do conhecimento é um processo situado e politizado, não é neutro e abrange relações de poder, disputa e exclusão epistemológica. Basta pensarmos nos currículos e na produção intelectual que até pouco tempo não abordavam sobre o conhecimento teórico de pessoas negras, mulheres, indígenas e grupos minoritários. Recentemente, têm se intensificado os questionamentos acerca dos modos como a produção intelectual é elaborada e validada na academia, o que tem impulsionado a emergência de perspectivas diversas e críticas sobre os processos de construção do conhecimento.

Perfil da Professora	Eixo Temático	Descrição dos temas trabalhados	Bibliografia mobilizada
Pioneira	Representação do negro no livro didático; Branqueamento e branquitude; Educação das relações étnico-raciais; Movimento negro e educação; Infância, identidades e práticas educativas.	Análise crítica de estereótipos, preconceitos e ideologia do branqueamento presentes nos materiais escolares. Estuda como as imagens e narrativas reforçam a inferiorização do negro e como é possível desconstruí-las. Investigação sobre os mecanismos de manutenção da hegemonia branca na educação e na sociedade. Defende a presença da cultura	Kabengele Munanga; Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Paulo Freire; Clóvis Moura; Autores/as ligados ao movimento negro e à história da educação (ex.: Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento).

Perfil da Professora	Eixo Temático	Descrição dos temas trabalhados	Bibliografia mobilizada
		afro-brasileira e africana no currículo. Articula experiências do movimento negro (como o Ilê Aiyê) à formação educacional e à valorização da memória e cultura africana no Brasil. Investiga experiências de crianças negras em espaços escolares e comunitários, propondo alternativas pedagógicas que afirmem identidades negras.	
Carreira consolidada	Educação das relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.639/03; Formação docente e práticas pedagógicas; Currículo, diversidade e inclusão; Etnomatemática, saberes tradicionais e culturas africanas/afro-brasileiras; Infâncias, juventudes e processos de escolarização de estudantes negros; Gênero, raça,	A produção das professoras com carreira consolidada evidencia forte compromisso com a educação antirracista. As pesquisas investigam a aplicação da Lei 10.639/03, a formação de professores e o currículo escolar, destacando a importância da valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no espaço educativo. Há ênfase em saberes tradicionais (como jogos, artefatos culturais e práticas comunitárias) como referenciais pedagógicos, vinculando-os à Etnomatemática e a perspectivas	Kabengele Munanga (identidade negra, racismo e relações étnico-raciais); Nilma Lino Gomes (formação docente, diversidade e políticas educacionais); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (currículo e educação das relações étnico-raciais); Patrícia Hill Collins (pensamento feminista negro)

Perfil da Professora	Eixo Temático	Descrição dos temas trabalhados	Bibliografia mobilizada
	afetividade e solidão de mulheres negras; Representação política, empoderamento e feminismo negro Políticas públicas educacionais, gestão e história da educação; Decolonialidade, epistemologias do Sul e epistemologias feministas negras; Diáspora africana, escravidão. Afroreligiosidade, mulheres de axé, juventudes de terreiro Cibercultura, ciberativismos; Trajetórias de vida, práticas pedagógicas;	decoloniais. Outro eixo relevante envolve a análise das infâncias e juventudes negras no contexto escolar, problematizando o racismo estrutural e suas implicações para a escolarização. Destaca-se também a investigação sobre gênero, raça e afetividade, incluindo estudos sobre a solidão de mulheres negras, trajetórias biográficas, narrativas de lideranças comunitárias e a representação política de mulheres negras no Brasil. Além disso, as produções abordam políticas públicas de educação, gestão escolar e inclusão, bem como reflexões sobre a história da educação em perspectivas racializadas. Discussões sobre a sociedade escravista brasileira. Os trabalhos dialogam com referenciais decoloniais e feministas negros, propondo práticas pedagógicas críticas e emancipadoras que buscam transformar o ambiente acadêmico e social.	Ubiratan D'Ambrosio e Paulus Gerdes (etnomatemática e culturas africanas); Maria do Carmo Santos Domite (formação docente e etnomatemática); Paulo Freire (educação crítica e libertadora); Dermeval Saviani (políticas educacionais e história da educação); bell hooks (pedagogia crítica, resistência e relações de poder); Lélia Gonzalez (amefricanidade, feminismo negro e cultura); Frantz Fanon (descolonização); Boaventura de Sousa Santos (crítica colonial, epistemologias do Sul); João José Reis (escravidão no século XIX).

Perfil da Professora	Eixo Temático	Descrição dos temas trabalhados	Bibliografia mobilizada
Recém-ingressa	Educação, diversidade e relações étnico-raciais; Currículo, formação docente e práticas pedagógicas; Educação antirracista e Lei 10.639/03; Ensino de História e valorização das culturas afro-brasileiras; Juventudes negras e trajetórias escolares; Gênero, identidade e práticas sociais; Descolonização do didático.	<p>A produção das docentes recém-ingressas evidencia centralidade nas relações étnico-raciais na educação, destacando a implementação da Lei 10.639/03 e a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.</p> <p>Os trabalhos abordam a formação docente e a construção de práticas pedagógicas críticas voltadas à diversidade, promovendo uma educação inclusiva e antirracista.</p> <p>Também se observa atenção às infâncias e juventudes negras, investigando trajetórias escolares, permanência e os efeitos do racismo estrutural.</p> <p>As pesquisas dialogam ainda com as intersecções entre gênero, raça e identidade, explorando práticas sociais, narrativas e experiências que fortalecem a construção de uma educação emancipadora.</p> <p>Dialogam com a descolonização do</p>	<p>Nilma Lino Gomes; Kabengele Munanga; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Lélia Gonzalez; bell hooks; Molefe Kete Asante; Cheikh Anta Diop; Frantz Fanon; Antonio Bispo dos Santos; Yves Chevallard.</p> <p>Referenciais sobre Lei 10.639/03, diversidade e culturas afro-brasileiras</p>

Perfil da Professora	Eixo Temático	Descrição dos temas trabalhados	Bibliografia mobilizada
		currículo.	

Quadro 2 — Temas centrais na produção de conhecimento das professoras interlocutoras, segundo cada perfil

Diante da descrição do Quadro 2, dos temas centrais da produção do conhecimento trabalhado pelas professoras interlocutoras, levando em consideração os três perfis: pioneira, carreira consolidada e recém-ingressa, permite compreender a constituição histórica sobre a discussão racial no ensino superior, assim como suas continuidades e transformações ao longo das diferentes gerações.

No perfil pioneira, cuja inserção universitária ocorreu na década de 1990, a produção é voltada à crítica da representação do negro nos livros didáticos e à denúncia da ideologia do branqueamento e da branquitude. Essa discussão é fomentada em um momento no qual a temática racial ainda não havia alcançado uma amplitude na universidade e havia a presença ainda mais reduzida de professores e estudantes negros na universidade. A bibliografia mobilizada pela pioneira concentra-se em referências fundamentais do campo das discussões raciais no Brasil, como Kabengele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, articulando também autores ligados ao movimento negro e à história da educação.

No perfil de carreira consolidada, que reúne professoras ingressas entre os anos de 2000 e 2014, observa-se uma ampliação dos eixos temáticos, abrangendo currículo, formação docente, práticas pedagógicas antirracistas, descolonização dos saberes e reconstrução epistemológica, religiosidades afro, diáspora africana e ciberativismos. Essas docentes ingressaram na universidade em um período de transformações marcado, de um lado, pelo avanço das políticas raciais e, de outro, pela abertura institucional para o debate sobre as relações étnico-raciais. A bibliografia mobilizada inclui, além dos clássicos do campo, um repertório mais amplo que articula pedagogia crítica, feminismo negro, descolonização e estudos sobre currículo, demonstrando o processo de consolidação de um referencial teórico consistente e diverso.

Por fim, no perfil recém-ingresso, composto por professoras que iniciaram a carreira docente entre os anos de 2023 e 2024, mantém-se a centralidade nas

relações étnico-raciais e na Lei 10.639/03, em diálogo com temas como juventudes negras, gênero, práticas sociais contemporâneas, ensino de História, culturas afro-brasileiras e descolonização dos currículos. A bibliografia mobilizada reúne um repertório que articula pedagogia crítica, feminismo negro, descolonização e estudos sobre currículo.

Assim, ao comparar os três perfis, observa-se uma linha de continuidade marcada pela centralidade da educação das relações étnico-raciais, pela defesa da Lei 10.639/03 e pelas discussões que articulam raça, gênero e educação. A pioneira abriu caminhos em um cenário mais adverso na universidade; as professoras com carreira consolidada contribuíram para a consolidação e a expansão do campo, acompanhando as mudanças no ensino superior em torno das produções raciais e de gênero; e as recém-ingressas acrescentam novos recortes temáticos e bibliográficos, ingressando em um contexto mais estruturado, mas ainda marcado por desafios. Esse percurso reforça a necessidade permanente de atualização e de defesa dessas discussões no espaço acadêmico.

A análise dos três perfis evidencia como as mulheres negras constroem conhecimento, uma produção que emerge de contextos históricos, políticos e experiências vividas, através da ética do compromisso com a coletividade. Essa forma de produzir saber tensiona os critérios tradicionais da ciência hegemônica, ao afirmar que o conhecimento é indissociável da posição social de quem o produz, trazendo um distanciamento entre o/a pesquisador/a e o tema pesquisado. Autoras como Collins (2019) e hooks (1995) abordam a experiência de vida como critério de cientificidade, pensando a prática cotidiana na produção da teoria. Assim, as produções acadêmicas de mulheres negras não apenas ampliam os horizontes epistemológicos, como também desafiam estruturas excludentes, oferecendo novas possibilidades de pensar, ensinar e transformar a universidade. No quadro a seguir, apresentamos os temas trabalhados e a relevância dos temas desenvolvidos nos projetos de pesquisa, extensão e ensino.

Perfil	Tipo de Projeto	Temas Trabalhados	Relevância dos Temas
Pioneira	Pesquisa	Estereótipos do negro no livro didático; ideologia	Abriu caminho para os estudos sobre racismo escolar e

Perfil	Tipo de Projeto	Temas Trabalhados	Relevância dos Temas
		do branqueamento; branquitude; representação social do negro; educação em comunidades negras.	representações sociais, fundamentando debates que sustentaram a Lei 10.639/03.
	Ensino	Currículo; fundamentos da educação; formação docente pluricultural; implementação da Lei 10.639/03.	Contribuiu para formar docentes com práticas pedagógicas antirracistas e ampliar a presença da temática étnico-racial no ensino superior.
	Extensão	Apoio pedagógico a professores; cursos de combate ao racismo; formação continuada em diversidade; parcerias com CEAfro e movimentos sociais.	Impacto direto em escolas e comunidades, fortalecendo práticas antirracistas e aproximando universidade e sociedade.
	Outros projetos	Atuação em conselhos e órgãos institucionais; consultorias para políticas educacionais; organização de seminários.	Relevância política e institucional ao influenciar diretrizes de educação para as relações étnico-raciais.
Carreira consolidada	Pesquisa	Relações étnico-raciais e educação; feminismo negro; gênero, corpo e subjetividades; etnomatemática; religiosidades afro; escravidão, pós-abolição e diáspora africana; memória	Diversificam e consolidam o campo, articulando diferentes áreas do conhecimento em diálogo com demandas sociais.

Perfil	Tipo de Projeto	Temas Trabalhados	Relevância dos Temas
		de comunidades negras; cibercultura, juventudes e ciberativismo; formação docente e políticas públicas.	
	Ensino	História da África e da diáspora; didática e currículo; ensino de matemática e etnomatemática; antropologia e sociologia da educação; tecnologias e cibercultura; políticas educacionais.	Contribuem para formar professores e pesquisadores críticos, ampliando referenciais teóricos e metodológicos para práticas inclusivas e decoloniais.
	Extensão	Formação de professores em diversidade e etnomatemática; projetos comunitários (quilombolas, indígenas, terreiros, periferias); oficinas, ciclos de debates e cineclubes; registro de memórias familiares e locais.	Impacto social ao fortalecer identidades afro-brasileiras e aproximar universidade e comunidades.
	Outros projetos	Organização de eventos científicos e culturais; participação em redes acadêmicas nacionais e internacionais; atuação em colegiados e	Relevância institucional e política ao consolidar redes e fortalecer epistemologias negras.

Perfil	Tipo de Projeto	Temas Trabalhados	Relevância dos Temas
		consultorias; grupos de pesquisa sobre gênero, raça, diversidade e cibercultura.	
Recém-ingressa	Pesquisa	Currículo decolonial e intercultural; epistemologias do Sul; educação étnico-racial; cosmogonias africanas (iorubá, dogon); ensino de Ciências e Matemática afro-brasileira; políticas afirmativas e heteroidentificação.	Renovam o campo ao inserir epistemologias africanas e afro-brasileiras no currículo e na formação docente, desafiando a hegemonia eurocêntrica.
	Ensino	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; didática e metodologias do ensino de História; formação docente crítica; integração entre ensino, pesquisa e extensão.	Impactam a formação inicial de professores com práticas críticas e decoloniais, alinhadas às Leis 10.639/03 e 11.645/08.
	Extensão	Projetos culturais como Novembro Negro e Julho das Pretas; formação continuada em educação antirracista; oficinas sobre diversidade; atuação em NEABIs.	Ampliam o diálogo entre universidade e sociedade, valorizando culturas afro-brasileiras, quilombolas e indígenas e promovendo consciência crítica sobre racismo e gênero.
	Outros projetos	Organização de coletâneas, eventos e ciclos de debates;	Relevância institucional e cultural ao fortalecer redes

Perfil	Tipo de Projeto	Temas Trabalhados	Relevância dos Temas
		produção midiática (vídeos, rádios, cordéis, mostras culturais); grupos de pesquisa e coordenação de NEABIs.	acadêmicas e comunitárias e dar visibilidade às epistemologias negras e feministas.

Quadro 3 — Projetos Acadêmicos das professoras Interlocutoras

As professoras apresentam trajetórias distintas quanto à constância das publicações. A pioneira, que iniciou sua carreira nos anos 1990, tem uma produção importante na abertura do campo, mas não apresenta a mesma regularidade contínua de publicações, pois conforme ela registrou, seu foco não estava concentrado em publicações, mas em atividades extensionistas que envolviam a formação de professores. No perfil de carreira consolidada, observa-se uma produção mais contínua e diversificada, com artigos, livros e capítulos que articulam diferentes áreas (educação, história, antropologia, matemática, cibercultura). Já as recém-ingressas têm uma produção em consolidação, com foco em pesquisas mais recentes e inserção em grupos de pesquisa, demonstrando o esforço inicial de construir uma trajetória acadêmica sólida.

A respeito da periodicidade das publicações, há indícios de pausas na produção, que podem ser explicadas por períodos de gestão universitária, maternidade ou dedicação intensa à extensão. Isso aparece de forma mais evidente na pioneira e em algumas docentes da carreira consolidada, em que os currículos revelam intervalos de menor publicação acadêmica, mas compensados por atuação política e institucional relevante.

Esses diferentes ritmos e prioridades também se refletem na inserção acadêmica das professoras, principalmente na relação com a pós-graduação. Nem todas estão na pós-graduação. A pioneira atuou de forma mais concentrada na graduação e na formação de professores, sobretudo articulada à Lei 10.639/03. As professoras de carreira consolidada são as que mais se encontram vinculadas a programas de pós-graduação, consolidando a pesquisa e orientações. As recém-

ingressas estão vinculadas à graduação, embora algumas já se insiram em redes de pesquisa e grupos que dialogam com a pós.

Há uma forte concentração na graduação, especialmente nas disciplinas ligadas à História da África, culturas afro-brasileiras, didática, currículo e formação docente. Além disso, a extensão aparece como eixo central em todos os perfis, mas com maior ênfase na pioneira e nas recém-ingressas, que valorizam a ligação com escolas, comunidades quilombolas, indígenas, de terreiro e periferias. A extensão é o espaço em que a universidade se conecta com os territórios, fortalecendo lutas coletivas.

Tal movimento sinaliza que a centralidade atribuída à graduação e à extensão não se restringe ao ensino em si, mas expressa uma concepção ampliada de universidade, fundamentada na valorização da diversidade de corpos, trajetórias e saberes. Compreender a universidade em função da diversidade de corpos, trajetórias, experiências, saberes e modos de pensar é essencial para a construção de novos caminhos na produção do conhecimento. As produções acadêmicas e os projetos desenvolvidos pelas professoras dialogam com o que Gomes (2022) aponta sobre a gama de saberes oriundos do movimento negro, que contempla novas epistemologias, políticas, práticas e relações. Essas ações informam o transitar das professoras negras na universidade, estabelecendo marcos que impactam a escrita, a ciência, os currículos e o ensino, propondo outra forma de atuação no campo das disputas epistêmicas.

Ao mobilizarem essas bases epistêmicas, a universidade se fortalece com a diversidade de estudos produzidos por meio das abordagens construídas pelas professoras negras. hooks (2020, p. 145), ao discorrer sobre a revolução feminista, ressalta: “nas universidades, os questionamentos feministas ao pensamento e aos vieses machistas criaram uma das mais incríveis revoluções culturais não violentas”. As experiências vividas alinhadas ao saber científico que as professoras produzem, conforme vimos nos quadros anteriores, desafiam os cânones do conhecimento acadêmico alicerçados em uma epistemologia monocromática, branca, machista e que não considera a diversidade na produção da ciência. É o compromisso com a produção do conhecimento enraizada nas epistemologias negras que une teoria e prática diante de saberes de *resistência* e de *insurgência* no espaço acadêmico.

Sendo assim, o lugar de onde se escreve e se produz conhecimento é um lugar situado, não sendo possível assumir neutralidade ou distanciamento ao realizar pesquisa ou exercer práticas de ensino. Nosso corpo é político, e nossos posicionamentos são guiados por aquilo que defendemos e acreditamos, especialmente ao pensar uma educação fundamentada em outras bases, aquelas que reconhecem os saberes de sujeitos marginalizados, cujos conhecimentos foram violentamente apagados do contexto educacional. Essa compreensão nos leva a refletir sobre as tensões vividas por intelectuais negros e negras em espaços acadêmicos marcados por disputas de poder e hierarquias racializadas,

Os intelectuais negros vivem, portanto, um processo de pressão e passagem do lugar não hegemônico para o contra-hegemônico na guerra entre racionalidades e nos espaços de poder historicamente instaurados. A eficácia da entrada dos intelectuais negros nesse espaço e as mudanças que eles têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas da sua capacidade de formulação teórica e do domínio dos instrumentais acadêmicos, mas da sua articulação interna e externa em contextos racializados e de disputas de poder (Gomes, 2010, p. 509).

Nesse sentido, reconhecer que a produção do conhecimento carrega marcas de lugar, corpo, história e disputa é também reconhecer que determinados sujeitos, historicamente marginalizados, desenvolvem formas próprias de compreender, resistir e intervir no mundo. Em face dessa compreensão, Collins (2019) afirma que a teoria do ponto de vista oferece ao sujeito, diante da posição que ocupa, um ângulo diferenciado para compreender a realidade social. Se são essas pessoas que vivenciam cotidianamente as opressões raciais e sexistas, e que compartilham estratégias de sobrevivência e saberes coletivos, elas também podem teorizar sobre as relações de opressão e apontar caminhos para superá-las.

2.3

Da marginalidade à (in)visibilidade: o reconhecimento acadêmico

Ocupando um lugar historicamente marcado pela exclusão de debates que tensionam as discussões de raça e gênero, sobretudo com base na perspectiva das mulheres negras, que têm seus conhecimentos constantemente questionados em termos de legitimidade, é necessário pensar o lugar do reconhecimento acadêmico por quem produz na margem. Para além de produzir e ocupar cargos na universidade, a presença das professoras negras desestabiliza a normatividade

branca e masculina, afirmando outras formas de existência nesse ambiente. Discutir o reconhecimento acadêmico é falar sobre pertencimento, autodefinição e legitimidade.

Diante da pergunta: “Quais os impasses para ter reconhecimento acadêmico e se você considera que tem reconhecimento acadêmico?”, busquei compreender como as professoras negras percebem a sua inserção e legitimidade na universidade. As respostas revelaram as nuances sobre como o reconhecimento acadêmico é percebido, legitimado ou negado em suas trajetórias. Em suas narrativas, percebe-se que a questão do reconhecimento passa por três esferas, são elas: **reconhecimento vindo da coletividade negra**, que emerge no interior da própria comunidade negra, estudantes, docentes negros e comunidade externa, por meio das experiências e dos saberes partilhados com os pares; pelo **reconhecimento institucional**, construído em função do trabalho desenvolvido pelas professoras, no qual há o reconhecimento de seu potencial e, ao ocuparem posições institucionais, utilizam esses espaços para pensar e promover uma universidade mais plural. Por fim, pela **invisibilização do reconhecimento**, marcado pela ausência de validação por parte das estruturas institucionais, que desconsideram as contribuições dessas docentes.

Pode-se observar que essas três características não estão separadas, pois, conforme foi constatado, as professoras problematizam como esse reconhecimento é construído dentro da universidade: ora advindo da coletividade negra, ora oriundo da própria instituição e, em outros momentos, marcado pela invisibilização. Em todos os casos, as narrativas são atravessadas por reflexões alicerçadas na estrutura racista que permeia a universidade.

Sobre a percepção em relação ao reconhecimento acadêmico, a professora Dan-je-mí afirmou: *“Tenho. O reconhecimento de pessoas negras, não negras e pela academia também (quando sou homenageada, quando recebo um troféu pelo meu trabalho dedicado à educação), mas sobretudo pela população negra organizada”*. A professora Dan-je-mí possui uma longa trajetória de produção intelectual e de trabalho educacional discutindo relações raciais. Atualmente, mesmo estando aposentada, é convidada para participar de debates sobre a temática e, dentro de suas possibilidades, ela colabora nesses espaços. Dentre os prêmios aos quais ela mencionou, estão: Troféu Zilda Paim pela Assembleia Legislativa da

Bahia (ALBA), Medalha Zumbi dos Palmares pela Câmara Municipal de Salvador, Troféu Clementina de Jesus pela União dos Negros pela Igualdade Racial (UNEGRO), Troféu Mario Gusmão pela UFRB (esse prêmio é atribuído a personalidades negras que tiveram destaque na contribuição para a promoção da igualdade racial) e foi homenageada no IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (CBPN). As premiações e homenagens atribuídas à professora são de diversas instituições, que vão desde o ambiente acadêmico até espaços políticos e movimentos sociais.

Apesar de considerar que possui uma notoriedade de seu trabalho, a professora Dan-je-mí mencionou sobre os impasses para o reconhecimento acadêmico, destacando que um dos principais desafios é a desconstrução da negatividade associada ao grupo de pessoas negras, que ainda não são vistas como humanas ou cidadãs pela sociedade, e esse pensamento racista reverbera dentro da universidade. Nas palavras dela *“os impasses para ter reconhecimento acadêmico estão muito colocados na desconstrução da negatividade nossa enquanto grupo, que não é considerado humano nem cidadão. A sociedade não nos mostra enquanto humanos”*. Esse apontamento é relevante, pois a professora Dan-je-mí enfatizou que o reconhecimento não deve ser analisado apenas sob um prisma individual, mas compreendido como um processo coletivo, no qual os trabalhos desenvolvidos por pessoas negras, enquanto coletividade, merecem ser valorizados e visibilizados. *“É urgente o reconhecimento da humanidade e da intelectualidade de pessoas negras, ou seja, precisamos desconstruir os estigmas, os estereótipos, representações recalcadoras que tentam o tempo todo subtrair e deslegitimar aquilo que a intelectualidade negra tem produzido ao longo do tempo”*, enfatizou.

Já a professora Liu Onawale observou que seu reconhecimento acadêmico está restrito à sua área de atuação, o que, segundo ela, pode estar relacionado ao fato de se tratar de um campo pequeno. Ela apontou que, em outras áreas, seu trabalho não é conhecido e, tampouco, reconhecido.

A invisibilização do reconhecimento acadêmico das professoras negras se dá, muitas vezes, em manifestações explícitas, mas também em gestos e sutilezas do cotidiano, seja nos silêncios, nas omissões, nos pequenos gestos que negam o reconhecimento do seu trabalho. A professora Beatriz Nascimento (P) revelou: *“No dia a dia, a sutileza, a forma como as coisas acontecem, as pessoas tentam*

invisibilizar. Não sai a nota, não vem o agradecimento, faz de conta que não está vendo o que você fez”, referindo-se aos trabalhos que são realizados por ela e por outros professores negros na universidade. O apagamento e a falta de reconhecimento se manifestam tanto na negação do saber quanto ao ignorar o trabalho desenvolvido por professores negros, como se este trabalho não exigisse esforço, legitimidade e autoria.

A professora Luciana Cruz refletiu sobre os impasses enfrentados por mulheres negras para obter reconhecimento acadêmico, destacando que essa dificuldade remonta a heranças históricas. Segundo ela, há uma exigência constante de esforço redobrado, como no passado, quando suas ancestrais precisavam trabalhar em múltiplas frentes: na casa, na cozinha, na lavoura. Na universidade, esse legado se manifesta na pressão para produzir não apenas um bom trabalho, mas algo excepcional. Para Luciana, segundo a lógica racista e sexista que opera no ambiente da academia, não basta realizar *uma* pesquisa; é preciso fazer *a* pesquisa, e mesmo assim tem que enfrentar filtros que colocam em dúvida a legitimidade e o valor do que está sendo produzido.

A professora Luciana Cruz destacou os desafios para alcançar o reconhecimento acadêmico, afirmando que sente a necessidade constante de escrever e pesquisar mais. Para ela, esse reconhecimento não chega de forma simples ou imediata. Ao comparar sua trajetória atual com a de 22 anos atrás, reconhece avanços, mas ressalta que esse percurso é marcado por sutilezas específicas que atravessam a experiência de mulheres negras. Quando questionada sobre ter reconhecimento acadêmico, sua resposta imediata foi negativa, não apenas por insegurança pessoal, mas por compreender que esse percurso exige constante aprendizado e esforço redobrado. Mesmo ocupando cargos de gestão que proporcionam algum reconhecimento, enquanto pesquisadora, o caminho ainda é longo e desafiador. Existe uma disputa concreta por espaço e legitimidade, quando mulheres negras são constantemente questionadas sobre como chegaram até determinados lugares, sobre a validade de suas pesquisas e a relevância dos temas que escolhem estudar, situações que não são impostas da mesma forma a outros grupos.

Nessa mesma linha da insegurança em relação ao reconhecimento, bell hooks (P) apontou sobre os impactos subjetivos do racismo, ressaltando como ele

alimenta sentimento de insegurança e dúvida, como a chamada “*síndrome da impostora*”. Frequentemente, ela questiona se realmente merece estar em determinados espaços e se seu trabalho é, de fato, valorizado, mesmo quando apresenta contribuições importantes. Para ela, essas percepções não estão ligadas a uma suposta superioridade intelectual, mas às estratégias que mulheres negras precisam desenvolver diante de uma realidade que não oferece facilidades. bell hooks (P) observou que esse esforço contínuo para estar e permanecer no ambiente acadêmico exige criatividade e inventividade, pois já se sabe, desde cedo, que nada será conquistado sem resistência.

Para bell hooks (P) existem dois impasses centrais: de um lado, a constante deslegitimação do que é dito por mulheres negras, como quando são interrompidas ou ignoradas em contextos sérios, o que compromete o reconhecimento de suas falas; de outro, a sensação de desgaste diante da necessidade permanente de provar sua competência, levando muitas a desistirem de tentar, inclusive em processos como o ingresso em programas de doutorado. Conforme bell hooks (P), essa ausência de escuta qualificada, que deveria vir acompanhada de ações concretas, configura um dos maiores obstáculos ainda enfrentados. Para ela, o silêncio diante das vozes negras é violento e ensurdecador, visto que comunica, ainda que indiretamente, que o que está sendo dito não tem relevância.

Obá distingue dois contextos quando se trata de reconhecimento acadêmico: o interno e o externo à universidade. Segundo ela, dentro do ambiente universitário, seu trabalho ainda é pouco conhecido. Suas pesquisas e as ações desenvolvidas como coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) têm proporcionado que suas produções circulem, uma vez que, como tem pouco tempo como professora universitária, muitas pessoas não conhecem seu trabalho. Por outro lado, fora da universidade, ela já começa a perceber um reconhecimento em construção, marcado por convites e espaços de diálogo que vão se abrindo gradualmente.

A professora Obá compartilhou que, por muito tempo, enfrentou dificuldades em se autorreconhecer como uma pessoa potente. Esse processo de autovalorização tem sido impulsionado por sua vivência em terapia, amizades, parcerias e o apoio de familiares, que a incentivam a se afirmar. Em muitos momentos, deixou de participar de oportunidades por medo ou por não se enxergar

naquele lugar, o que resultava em autossabotagem. No entanto, aos poucos, tem conseguido ressignificar essas experiências. Relatou, por exemplo, o desafio que era se ver em vídeo e participar de entrevistas, como a entrevista que concedeu para a realização desta tese, era algo que antes evitava, mas que hoje encara de outra forma, como ao reassistir uma gravação sua em um evento nacional, reconhecendo ali sua potência. Obá afirmou que talvez ainda esteja em processo de se enxergar por completo, mas reconhece que as pessoas ao seu redor já a veem como alguém com contribuições significativas. Para ela, esse caminho de reconhecimento é lento, mas está em curso.

O bloqueio de Obá teve origem no ambiente universitário. Antes de ingressar na universidade, ela era uma jovem comunicativa, atuante em espaços como um grupo de mulheres negras em um bairro, em Salvador, e no Projeto Steve Biko, onde exercia o papel de multiplicadora. No entanto, ao adentrar o espaço universitário, sentiu-se paralisada. A ideia da universidade como um local marcado pela detenção do conhecimento absoluto provocou um impacto direto em sua postura e expressão.

Obá narrou que, enquanto agente comunitária, mantinha constante diálogo com estudantes universitários que realizavam atividades em sua comunidade em postos de saúde, escolas e outros espaços e, naquele contexto, desejava, um dia, ingressar na UFBA. No entanto, ao finalmente acessar esse espaço, vivenciou um bloqueio. Segundo ela, o contraste é evidente: durante a educação básica, participou ativamente de movimentos, foi porta-voz e militante; mas, ao pisar na universidade, enfrentou um choque. Na universidade, passou a integrar um coletivo em que era frequentemente olhada de forma negativa, como alguém que não deveria estar ali. Foi integrante da primeira turma de cotas da UNEB e enfrentou reações de estudantes e professores que questionavam sua presença naquele espaço, insinuando que havia ingressado por "esmola". Esse tipo de recepção gerou o bloqueio que só começou a ser superado agora, já como professora universitária. Para Obá, trata-se de uma experiência marcada por dor e complexidade, mas entende que também são suas experiências pessoais e acadêmicas que a levam para o lugar da autoafirmação e da autodefinição como uma professora negra intelectual. Por ter vivenciado tais violências no período que foi estudante universitária, o trabalho de Obá é pautado na construção coletiva, de modo que seus alunos não

passem pelos mesmos mecanismos de opressão que ela. A narrativa da professora Obá se alinha ao que hooks (1995, p. 9) discute sobre intelectuais negras: “nós mulheres que têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos ou não capazes de excelência intelectual”.

O impasse para alcançar o reconhecimento acadêmico, para a professora Amara, está na sensação crescente de isolamento em relação aos seus pares. Cada vez mais, ela se vê como uma mulher negra cercada por pessoas brancas e cercada por homens. Afirma que as estratégias de dominação assumiram novas formas. Já não se expressam apenas por meio da violência direta ou da exclusão explícita, mas operam de maneira mais sutil. Destacou: *“Ninguém dirá abertamente que uma mulher negra não pode fazer concurso ou concorrer a cargos de coordenação ou direção por causa de sua cor”*. No entanto, as barreiras persistem, revelando-se em dinâmicas de silenciamento, distanciamento e deslegitimação. Ao ser questionada sobre o reconhecimento acadêmico, a professora Amara afirmou que não se sente reconhecida e ilustrou essa percepção com um dado concreto: metade de sua produção está arquivada. Segundo ela, essa ausência de reconhecimento não se dá apenas pela falta de visibilidade, mas também pela sobrecarga de trabalho, que impede até mesmo a organização de sua produção. A sobrecarga do trabalho docente acaba impedindo que tenha tempo para publicizar seu trabalho intelectual e isso impacta na visibilização de suas produções.

A professora Lélia Gonzalez (P) responde o questionamento sobre o reconhecimento acadêmico com uma outra pergunta: *“para quem?”*. Para ela essa é uma questão que causa sofrimento a muitas pessoas negras no meio acadêmico. Ao falar de si, também olha para tantas outras que enfrentam o mesmo dilema. Se o reconhecimento tiver que vir das figuras que representam a universidade nos moldes clássicos, instituições que ainda se sustentam em hierarquias e em uma lógica colonial e branca, então ela não deseja esse reconhecimento. Ao mesmo tempo, entende que, sim, há um desejo por reconhecimento. Essa resposta desloca a questão do reconhecimento acadêmico de uma dimensão individual para uma reflexão coletiva e estrutural. Ao questionar *“para quem?”*, denota que o reconhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder. No contexto universitário, o reconhecimento segue padrões que englobam: produtividade,

valorização de determinados campos de pesquisa em detrimento de outros, legitimação de saberes que se alinham à lógica eurocêntrica. Quando Lélia Gonzalez (P) afirmou não desejar esse reconhecimento, ela explicitou a violência simbólica em buscar legitimação em moldes que perpetuam exclusões. Mas, ao mesmo tempo, sua narrativa carrega a tensão que acompanha muitas intelectuais negras, existe sim um desejo de reconhecimento, não por vaidade pessoal, mas porque o reconhecimento é fundamental para a validação social, política e institucional de outras epistemologias. Isso configura o seguinte dilema: é preciso existir dentro de estruturas que ainda operam lógicas coloniais, ao mesmo tempo que se tenta criar brechas para transformá-las.

Assim, o questionamento de Lélia Gonzalez (P) pode ser interpretado como um convite para redefinir o que significa reconhecimento acadêmico. Ao invés de buscar a aceitação em espaços hegemônicos, pode-se ampliar o horizonte do reconhecimento a partir de espaços fora da universidade, a exemplo da coletividade negra. Ela pontuou que talvez não tenha o reconhecimento desses espaços de poder, mas que o possui de outros lugares, dos movimentos sociais, de seus pares aliados e dos estudantes. Ainda assim, é uma situação que gera sofrimento, sendo um limiar difícil de ultrapassar. Por vezes, há um impulso de dizer que não se importa com a ausência de reconhecimento institucional, mas que a falta desse reconhecimento impõe limitações concretas, especialmente quando se trata das instâncias que detêm poder, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) ou os programas de pós-graduação.

Para Lélia (P), esse é um ponto de tensão: dizer que não se importa com o reconhecimento desse espaço, quando a lógica que opera na construção da carreira é orquestrada pelas estruturas institucionais que dizem o que é ter reconhecimento. Lélia (P) tenta aquietar seu coração ressignificando as formas de reconhecimento, mas sente profunda frustração ao ver intelectuais negros de excelência tendo seus trabalhos invisibilizados. Por fim, falou sobre a importância de diversificar as formas e os lugares do reconhecimento, considerando a atuação de docentes negras e negros que produzem pesquisas situadas, recorrentemente, atravessadas pelas próprias experiências de vida dentro da universidade. Em diálogo com as

pontuações feitas por Lélia Gonzalez (P), a pensadora hooks (1995, p. 12) destaca: “muitas vezes não podemos buscar nos lugares tradicionais o reconhecimento de nosso valor, temos a responsabilidade de buscá-lo fora e até criar diferentes locações”.

A professora Luzi Borges refletiu sobre o reconhecimento acadêmico, afirmando que a universidade, quase sempre, não reconhece de forma plena o potencial político que ela carrega, um potencial que, por vezes, nem ela mesma acredita possuir. Compartilhou que pessoas próximas dizem que a instituição deveria valorizar melhor seu capital intelectual e administrativo, principalmente por ela estar vinculada ao governo federal. Luzi afirmou que é reconhecida pelos estudantes, o que considera fundamental. Também observa que possui algum reconhecimento institucional, mencionando o cargo que ocupou por indicação direta do reitor. Ainda assim, enfatizou que, como mulher negra retinta, perfil ainda raro na UESC, esse reconhecimento é algo que precisa ser constantemente construído. Ela ressaltou o esforço contínuo que dedica à sua atuação acadêmica, tanto na produção de pesquisa quanto na extensão universitária, além de sua forte atuação política, que contribui para sua visibilidade.

Sobre o reconhecimento por parte dos estudantes, lembrou que apenas seis meses após sua chegada à UESC, foi convidada por uma turma para ser madrinha da formatura, algo que chamou a atenção até mesmo de colegas mais antigos. Por isso, afirmou que não seria honesto dizer que não possui reconhecimento acadêmico, especialmente diante da consideração que recebe dos estudantes e de alguns colegas que admitem seu potencial e defendem que ele seja mais explorado pela universidade.

As narrativas compartilhadas pelas professoras revelam que o reconhecimento acadêmico é um limiar marcado pelo racismo e sexismo que impactam suas experiências. O ser intelectual carrega a dimensão de como o outro percebe a professora negra e também de como ela se percebe nesse posicionamento. Se, por um lado, a imagem de controle atua questionando ou invalidando a mulher negra como intelectual, por outro a autodefinição da intelectualidade passa por um processo de se perceber nesse lugar que é construído dentro de uma coletividade, com seus pares, com os estudantes, com os familiares, com os movimentos sociais.

Gomes (2010) argumenta que, devido à especificidade de ser um intelectual negro, sujeito que não apenas pesquisa a temática racial, mas que também carrega esse pertencimento e produz conhecimento diante desse posicionamento, o perfil desse intelectual é marcado por um engajamento político. Em razão dessa particularidade, o reconhecimento de sua produção não advém necessariamente dos cânones acadêmicos tradicionais, mas, muitas vezes, de sujeitos pertencentes à comunidade negra, cuja valorização não está estritamente ligada às instâncias institucionais da academia. Nesse contexto, o reconhecimento por parte de grupos, coletivos e da própria comunidade torna-se fundamental para compreender a relevância do conhecimento produzido por essas professoras e os sujeitos por ele alcançados.

Estar à margem como uma *outsider within* (Collins, 2016) é conviver com a dicotomia da (in)visibilidade, ser visível em alguns momentos e ser *invisível* em outros. Mesmo as professoras que consideraram ter reconhecimento acadêmico não deixaram de refletir sobre os processos de exclusão racial que estão presentes na universidade. Pontuar os entraves e as formas como o reconhecimento acadêmico é acessado por professoras negras possibilita a problematização das relações que atravessam suas vidas.

Encerramos este capítulo, dedicado à apresentação das interlocutoras da pesquisa, com a problematização do reconhecimento acadêmico, justamente por compreender a relevância de discutir como esse reconhecimento é vivenciado por professoras negras no contexto universitário. O objetivo foi refletir sobre as origens desse reconhecimento, suas formas de manifestação e a maneira como é percebido por elas, considerando as dinâmicas institucionais e as interseccionalidades que atravessam suas trajetórias.

Parte II – Relações de trabalho, experiências e potencialidades da docência universitária

3

Caminhos nas frestas: as relações de trabalho

Sim, nosso princípio é circular como nas rodas de Xirê no Candomblé. Uma sobe e puxa a outra. Nosso princípio filosófico é outro. Ubuntu. Eu conheço o outro. Somos um. Somos uma. Pegou pra uma... pegou geral (Piedade, 2019, p. 23).

As relações de trabalho na universidade para as professoras negras são marcadas por desigualdades estruturais baseadas em raça e gênero que moldam suas experiências de maneira singular e reverberam no modo como são vistas, escutadas e reconhecidas na instituição. Para além das experiências moldadas pelas desigualdades raciais e de gênero, as professoras negras têm encontrado nas frestas da caminhada na universidade possibilidades de resistência, seja na produção acadêmica, nas relações com os pares, nos saberes partilhados com os estudantes, nas relações institucionais dentro e fora da universidade. Nessas brechas, recriam e reinventam o fazer acadêmico, produzindo novas formas de estar e ensinar na universidade, sem se desvincular das demandas pessoais que atravessam as mulheres e, mais especificamente, as mulheres negras em uma sociedade que imputa determinados papéis sociais aos corpos femininos.

Neste capítulo, discutiremos as intersecções entre a vida pessoal e a carreira profissional; as relações estabelecidas com os pares; as relações com os estudantes; a ocupação ou não de cargos de gestão e as potencialidades de ser professora universitária.

3.1

Intersecções entre vida pessoal e carreira profissional: maternidade e trajetórias acadêmicas

Quando pensamos no percurso para a constituição de uma carreira profissional acadêmica, muitas vezes temos construído em nosso imaginário, que é necessário um distanciamento das demandas do cotidiano para se dedicar ao estudo, às leituras, ao processo de teorização. Obviamente, para que essa caminhada seja percorrida, são exigidos muitos anos de entrega e constantes negociações, como a

renúncia ao tempo de lazer, à convivência com a família e dar a importância devida ao cuidado com a saúde mental, principalmente quando se trata da constituição de uma carreira acadêmica por uma mulher negra, cuja trajetória é impactada por marcadores estruturais de raça e gênero que impõem barreiras adicionais ao seu percurso. Mais do que uma dimensão individual e privada, a maternidade impacta no ritmo de produção, nas escolhas profissionais e na inserção do espaço universitário, de modo que o percurso acadêmico não pode ser dissociado das experiências de vida.

Quando se investiga mais de perto como se dá esse percurso para as mulheres e se tratando aqui em nossa pesquisa de mulheres negras, existem demandas muito específicas de cunho pessoal que saltam em meio à busca pela formação profissional. Dessa forma, hooks (2020, p. 278) argumenta: “Nossos pensamentos, então, não são ideias comuns, insignificantes e abstratas, de uso somente para quem busca viver a vida do pensamento em um ambiente acadêmico, afastado dos modos e funcionamentos da vida cotidiana”.

Em uma sociedade formada sob a égide patriarcal, machista, sexista e racista, a divisão social do trabalho é definida em função dos papéis de gênero social e historicamente construídos, como já sabemos, existe uma “suposição sexista de que cuidar é uma característica feminina inata” (hooks, 2024, p. 147). Os limites entre o espaço público e o espaço privado posicionam mulheres e homens em lugares diferentes na sociedade. Biroli (2018, p. 14) assevera que “as mulheres assumem o cuidado das crianças, dos idosos e das pessoas especiais em grau desproporcional em relação aos homens”.

Pensar a constituição da carreira acadêmica para mulheres é refletir sobre os atravessamentos entre a dinâmica pessoal que implica o cuidado, os afazeres domésticos, a maternagem e as exigências do trabalho acadêmico que envolve a busca por formação, o processo até a chegada da aprovação do concurso público e a atuação docente. Das dez professoras que fazem parte da pesquisa, cinco delas são mães, quatro estão no perfil de professoras com carreira consolidada e uma no perfil de professora recém-ingressa. Elas compartilharam em suas narrativas os desafios entre a conciliação das demandas da maternidade e a busca pela formação e consolidação de suas carreiras. Diante disso, é importante trazer à tona a discussão sobre maternidade e carreira acadêmica para compreendermos esse processo diante

da perspectiva de professoras negras, cujas trajetórias são marcadas por constantes negociações entre as demandas da vida acadêmica e as responsabilidades maternais, bem como pelas dinâmicas de cuidado e pelas redes de apoio que se constituem nesse contexto. Em diálogo com essa discussão, Collins (2019, p. 295) aponta:

A instituição maternidade negra consiste em uma série de relações constantemente negociadas que as mulheres negras experimentam umas com as outras, com os filhos e as filhas, com a comunidade afro-americana como um todo e consigo mesmas. Essas relações ocorrem em locais específicos, tais como lares que compõem as redes de famílias extensas e as instituições das comunidades negras.

Sem dissociar as responsabilidades da maternidade das demandas profissionais, as professoras seguem esse percurso buscando equilibrar as esferas da vida pessoal e da vida profissional. Neste tópico, são evidenciadas as múltiplas experiências das professoras entrevistadas que articulam o exercício da docência com as demandas da maternidade, buscando compreender de que maneira o trabalho do cuidado e as responsabilidades acadêmicas se articulam e impactam seus percursos profissionais.

Por intermédio dos relatos coletados em campo, foi possível identificar três eixos centrais que estruturam essa discussão: (i) a maternidade coletiva, com a formação das redes de apoio formadas por familiares, terreiro e companheiros; (ii) a dupla jornada acadêmica e materna, que aponta para as experiências de solidão e exaustão resultantes da sobrecarga entre o trabalho doméstico e as exigências da universidade; e (iii) as interfaces entre maternidade e carreira docente, que mostram como essa dimensão da vida pessoal molda as escolhas profissionais, delineando trajetórias marcadas por negociações, reinvenções e novos modos de atuação no espaço acadêmico.

i) Maternidade coletiva: redes de apoio na família, no terreiro e entre companheiros

Os relatos que seguem demonstram como a maternidade atravessa a constituição das carreiras acadêmicas das professoras negras e como o apoio coletivo é essencial para o fortalecimento dessas trajetórias. Com mais de duas décadas de docência universitária, a professora Luciana Cruz reconheceu que sua caminhada não seria possível sem a presença de outras mulheres de sua família, que

compartilharam responsabilidades e cuidados para que ela pudesse avançar na formação e na carreira: *“Para que eu pudesse chegar a esse lugar, eu precisei estar com essas outras mulheres da minha família”*. Ela destacou, a presença de sua mãe e de suas irmãs, que ofereceram apoio e suporte no cuidado com seu filho quando ele era pequeno.

Esse apoio foi essencial tanto no campo emocional quanto no logístico. Luciana mora em uma cidade situada a 130 quilômetros da universidade onde trabalha. Assim, foi com a colaboração cotidiana de sua mãe e de suas irmãs que ela conseguiu dar continuidade à sua formação acadêmica. *“Enquanto eu estava aqui, minhas irmãs iam buscar meu filho na escola, ficavam com ele, cuidavam, alimentavam, davam banho, arrumavam, estudavam com ele para que eu pudesse trabalhar, viajar, fazer o mestrado, o doutorado”*. Esse relato dialoga com a discussão que Collins (2019) faz sobre a figura das mães de sangue, mães de criação e redes centradas nas mulheres, a autora sinaliza que comumente se atribui a responsabilidade do cuidado às mães biológicas, no entanto, nas comunidades afro-americanas essa dinâmica não é aplicada, pois “consequentemente mães de criação mulheres que ajudam as mães de sangue, dividindo com elas a responsabilidade pela maternagem têm um papel central na instituição maternidade negra” (Collins, 2019, p. 298). A professora também destacou o papel fundamental de seu companheiro no processo de vivência da maternidade e da carreira profissional, reconhecendo que ele compreende e compartilha a ideia de que estar na universidade, exercendo sua função docente e acadêmica, é igualmente o seu lugar de pertencimento e realização.

Ela nomeou a rede de apoio que colaborou juntamente com ela na criação do seu filho, de *“maternagem coletiva”*, na qual sua jornada só foi possível porque nunca esteve sozinha. No entanto, fez questão de frisar que sua escolha de permanecer na universidade, mesmo diante das exigências da maternidade, foi alvo de questionamentos: *“Fui questionada por algumas pessoas: por que você não deixa a universidade e volta para cá, para cuidar do seu filho?”*. Apesar de indagações como essa, ela sempre reafirmou sua decisão como fruto de um projeto coletivo e pessoal, em que a realização profissional não é dissociada da experiência da maternidade, mas articulada a ela com apoio, diálogo e cooperação. O questionamento enfrentado pela professora Luciana ilustra a persistência de uma

lógica social que associa a maternidade a uma dedicação exclusiva, como se, ao tornar-se mãe, a mulher devesse abdicar de seus projetos pessoais e profissionais em nome de uma função materna totalizante. Essa cobrança recai de maneira desproporcional sobre homens e mulheres, dificilmente um professor seria interpelado a escolher entre a carreira e a paternidade, pois não se espera, dentro da organização social vigente, que os homens precisem conciliar de forma intensa as demandas da vida familiar com a vida profissional. A esse respeito, Biroli (2018, p. 107) argumenta:

As tensões entre maternidade e trabalho remunerado, ou entre maternidade e atuação política, não são vivenciadas da mesma maneira pelos homens que são pais, justamente porque deles se espera menos ou muito pouco no cotidiano da criação dos filhos, ainda que a divisão convencional implique em atribuição a eles do papel de provedor.

A análise de Biroli (2018) traz um aspecto central da desigualdade de gênero, quando o assunto é a criação de filhos: enquanto a paternidade é socialmente desvinculada da responsabilidade cotidiana do cuidado, a maternidade permanece sendo compreendida como função relacionada ao cuidado quase que exclusiva das mulheres. Ao compartilhar sua experiência, a professora Luciana evidencia que a maternidade pode e deve ser vivida em articulação com outras dimensões da vida, inclusive a carreira acadêmica. A escolha pela maternidade não precisa significar o silenciamento de outras escolhas, mas pode ser integrada a elas quando sustentada por redes de apoio. O dilema apontado por ela revela um elemento importante: ao mesmo tempo em que se exalta a maternidade, se impõe às mulheres o peso desproporcional dessa função, reforçando desigualdades de gênero e limitando possibilidades de realização profissional.

É nesse cenário de cobranças e tensões que a professora Luciana destacou como o diálogo com o seu filho também se tornou parte da rede de apoio que lhe permitiu conciliar trabalho e maternidade. Em momentos que precisou viajar a trabalho, ela chegou a perguntar ao seu filho como ele se sentia, ao passo que o filho respondeu com segurança: *“A minha tranquilidade é que você volta”*. A resposta do filho a deixou mais tranquila, já que ficou evidente que ele compreendia a dinâmica de trabalho da mãe.

Apesar da tranquilidade expressada pelo filho, Luciana Cruz reconheceu que sua trajetória acadêmica e profissional exigiu algumas renúncias, como a ausência em eventos escolares a exemplo das comemorações do dia das mães e em momentos significativos, como o rito de passagem do filho na universidade, do qual não pôde participar em razão das responsabilidades assumidas enquanto diretora da universidade. Todavia, ressignifica essas ausências como parte de um processo necessário para a afirmação de si mesma enquanto mulher negra no espaço acadêmico: *“Eu precisava estar aqui para me reafirmar, a gente precisava estar aqui nesse lugar para se reafirmar nesse processo”*.

Luciana sinalizou que sua experiência não é individual, mas compartilhada também por outras mulheres negras que, como ela, precisam negociar, diariamente, seus desejos, responsabilidades e afirmações. *“Isso não nos torna menos mãe, não nos torna menos mulheres, não nos torna menos intelectuais”*. Ainda que seja necessário renunciar a algumas ações, esse percurso pode ser trilhado com apoio e coragem, afirmou.

Estar na universidade contribui de forma decisiva para a sua existência, tanto intelectual quanto financeira, além de colaborar com suas condições psíquicas. Essa vivência a fortalece para exercer a maternidade não no sentido de ser uma mãe mais completa, mas de ser uma mãe que também se realiza enquanto mulher, professora, pesquisadora e trabalhadora. A presença da professora na universidade como docente não assegura apenas seu lugar no espaço intelectual e acadêmico, mas também garante condições financeiras fundamentais para sua existência e a de sua família. O trabalho no funcionalismo público proporciona estabilidade de renda, acesso a direitos trabalhistas e previdenciários, além da possibilidade de ascensão social. Ter uma renda estável viabiliza oferecer melhores condições de vida aos filhos, assegurando saúde, educação, moradia e outras demandas que, em contextos de precarização do trabalho, recaem de forma mais dura sobre as mulheres negras. Nesse sentido, a docência universitária é um trabalho que assegura sustento, autonomia e condições para uma vida mais digna.

Assim como a professora Luciana Cruz, a vida da professora Luzi Borges foi marcada pelo trânsito entre as demandas da maternidade e a construção de sua carreira acadêmica. Filha da cidade de Água Fria, na Bahia, município com aproximadamente 16 mil habitantes, Luzi nasceu em uma família numerosa,

composta por seis irmãos, cinco tias e muitos primos. Ela descreveu sua criação como resultado de uma dinâmica comunitária, em que o coletivo assume papel central: “*Água Fria é uma aldeia. Você sai, deixa seu filho aqui, e se voltar 20 anos depois, seu filho vai estar aqui, porque a cidade toda criou seu filho*”. A entrevista com a professora Luzi Borges ocorreu em formato remoto, foi realizada durante seu período de férias, no momento em que estava na sua cidade natal, na casa que pertenceu à sua mãe, um espaço que carrega memórias de sua infância e de sua história. Embora sua mãe não esteja mais presente fisicamente, ela sempre retorna ao local. Explicou que precisa retornar a esse lugar, ao menos uma vez por ano, para se reconectar com suas raízes, renovar suas energias e se fortalecer. Para ela, estar ali é um ritual necessário, segundo ela, seu ano só começa, verdadeiramente, após essa visita, pois é naquele território que encontra seu ponto de partida e também de chegada, e dali pode ir para qualquer lugar do mundo.

Ao se deslocar para Salvador — BA para cursar o mestrado, enfrentou dificuldades com a falta da rede de cuidado familiar. Esse momento foi permeado por sentimentos profundos de solidão: “*Eu chorei horrores. Me senti desmamada enquanto mulher, preta e mãe*”. A ausência de uma rede familiar no novo contexto gerou inseguranças e dificuldades, principalmente no início de sua adaptação, sem apoio das pessoas.

O relato da professora Luzi revelou a construção da carreira acadêmica sob múltiplas demandas, por meio da conciliação entre formação, trabalho e maternidade. Concluir o mestrado enquanto cumpria uma jornada de trabalho de 40 horas semanais foi um processo exaustivo e emocionalmente desafiador. Naquele período, suas filhas eram ainda pequenas, uma com dois anos e a outra com quatro anos, e residiam juntas em Salvador. A conciliação entre as responsabilidades acadêmicas, profissionais e familiares exigiu dela grande esforço, uma verdadeira batalha pela permanência e conclusão do mestrado. A vida acadêmica não se dissocia da vida profissional nem da vida doméstica; ao contrário, sobrepõe-se a elas e expõe um cenário de permanente sobrecarga. São dimensões que exigem muito e, quando vividas sem redes de apoio, tornam o cumprimento das diversas demandas ainda mais árduo e desgastante.

Durante a banca de defesa do mestrado, uma das avaliadoras manifestou interesse na continuidade da pesquisa, sugerindo inclusive a aprovação direta para

o doutorado. No entanto, Luzi respondeu: *“Eu tenho duas teses em casa e essas teses não esperam, preciso validar essas teses também”*, referindo-se às filhas pequenas que demandavam atenção e cuidado. Apesar disso, optou por priorizar sua carreira e dedicar-se à aprovação em concursos públicos.

Diante desse cenário, sua rede de apoio foi sendo reconstruída nas comunidades de terreiro, tanto em Salvador, quando foi fazer o mestrado, quanto posteriormente em Ilhéus-BA ao assumir o concurso na UESC e no Rio de Janeiro durante o doutorado. Luzi compartilhou que foi uma amiga que a incentivou a buscar acolhimento e fortalecimento espiritual e comunitário nos terreiros e disse: *“Mulher, tu precisa acalmar esse orí. Precisa ir para as comunidades negras, levar essas meninas para as comunidades negras”*. Foi em função desse conselho que ela e suas filhas passaram a frequentar um terreiro em Salvador. Ao se mudarem para Ilhéus, entendeu que seu ponto de apoio seria novamente o terreiro e o mesmo aconteceu quando precisou se deslocar para o Rio de Janeiro para cursar o doutorado.

Para Luzi, as comunidades de terreiro se tornaram uma extensão da própria família, oferecendo acolhimento e suporte no cuidado com suas filhas: *“Essa foi a minha grande rede de apoio fora de Água Fria. Foram os terreiros de candomblé, foram as mulheres negras de terreiro que me ajudaram a criar minhas filhas e me ajudaram a me manter”*. Hoje ela e suas filhas têm o cuidado de retornar para a comunidade todo o acolhimento, todo o afeto que receberam.

Relembrou uma situação vivida durante a fase inicial do doutorado. Suas filhas foram reprovadas na escola, estavam na Bahia e Luzi precisava ir para o Rio de Janeiro cumprir as demandas do doutorado, então as meninas ficaram 15 dias sob os cuidados de Mãe Darabi⁴³, Ialorixá do terreiro que frequenta, enquanto Luzi conciliava as exigências do doutorado com o acompanhamento das filhas, ela no Rio de Janeiro e as filhas na Bahia. Todas as noites, ela passava horas auxiliando-as, à distância, nas atividades escolares. Sem esse apoio, seria impossível cumprir as responsabilidades do doutorado e o cuidado com as filhas. A prática do cuidado e a educação da criança no terreiro são orientadas pela perspectiva da responsabilidade coletiva, como diz o provérbio africano “é preciso uma aldeia

⁴³ Mãe Darabi é Yalorixá, atriz e ativista cultural. Lidera o Ilê Axé Odé Omopondá Aladê Ijexá, terreiro localizado no município de Ilhéus, na Bahia.

inteira para educar uma criança”. Foi nesse contexto da comunidade afrorreligiosa que a professora Luzi encontrou apoio e suporte para conseguir conciliar a maternagem e a formação profissional.

Assim como as narrativas anteriores, bell hooks (P) compartilhou que sua vida pessoal é atravessada por múltiplas dinâmicas que se entrelaçam com sua formação e atuação como professora universitária. Além de ser mãe de um menino de 11 anos, seus pais idosos demandam atenção e cuidado constantes, já que estão com mais de 80 anos e continuam ativos. Além disso, há a presença do marido, que também faz parte dessa rede de afetos e responsabilidades.

É um grande desafio equilibrar todas essas esferas, o cuidado e a atenção com os pais, a maternidade, o casamento, a formação acadêmica e o trabalho. bell hooks (P) destacou uma conversa que teve com o marido, na qual dizia que, se fosse aprovada no doutorado, precisaria alugar um espaço fora de casa para estudar. Explicou a ele que não conseguiria se concentrar se, a todo momento, ele e o filho estivessem pedindo alguma coisa. E ele, parceiro, respondeu: *“A gente aluga”*. bell hooks (P) reforçou que seu marido é muito companheiro e reconhece a importância que o trabalho acadêmico tem em sua vida. Embora não tenha seguido carreira universitária e, por isso, não compreenda todas as dinâmicas próprias desse processo, ele demonstra apoio às suas escolhas.

Toda essa dinâmica, as demandas da casa, da maternidade, do casamento, do cuidado com os pais, da vida acadêmica e profissional estão entrelaçadas. Para bell hooks (P) essas dimensões fazem parte da sua caminhada, da sua constituição enquanto mulher negra. É dentro dessas dinâmicas que ela se constrói, se refaz e se movimenta, sabendo que cada uma dessas áreas é fundamental para formar quem ela é: mãe, mulher, profissional, filha, companheira. Reconhecendo que esse trânsito constante é cansativo, é desafiador, mas, ao mesmo tempo, é também o que a faz permanecer, seguir e continuar em movimento. Afinal, tudo isso a constitui como um ser humano que se sente realizada justamente por vivenciar, simultaneamente, todas essas etapas da vida.

Perante os relatos das professoras Luciana Cruz, Luzi Borges e bell hooks (P), compreende-se que a maternidade, quando vivida de forma coletiva, rompe com a concepção de que o trabalho do cuidado deve recair exclusivamente sobre a figura da mãe. A formação e a educação das crianças podem e devem ser partilhadas

por aqueles que compõem o entorno familiar e comunitário, além de constituírem uma responsabilidade da esfera pública, que deve garantir, por meio de políticas adequadas, condições para os cuidados serem assegurados enquanto as responsáveis desempenham suas atividades profissionais. Nesse sentido, as redes formadas por familiares, terreiros e companheiros são arranjos fundamentais para a permanência das professoras na carreira acadêmica, possibilitando a conciliação entre formação, pesquisa, docência e gestão.

(ii) a dupla jornada acadêmica e materna

As redes de apoio, como discutido anteriormente, revelam a potência da maternidade coletiva. No entanto, elas nem sempre estão disponíveis de forma a amenizar a sobrecarga que recai sobre as mulheres mães. Nessas circunstâncias, a conciliação entre a vida acadêmica e a maternidade é marcada pela solidão e pelo desgaste, configurando a chamada dupla jornada acadêmica e materna.

A maternidade pode representar tanto o fortalecimento proporcionado pelas redes de apoio quanto a vivência da solidão e da exaustão. As narrativas individuais demonstram como essas dinâmicas atravessam a vida das professoras, e é nesse contexto que se insere a experiência da professora Amara. A professora Amara iniciou seu relato destacando que sua trajetória acadêmica sempre esteve atravessada pela vida pessoal e pelos desafios cotidianos. Contou que começou sua formação no magistério técnico e trabalhou durante um ano dando aula em sua cidade. No entanto, alimentava o desejo de cursar o ensino superior. Com o apoio da mãe, e contrariando o pai, que acreditava que uma filha mulher não deveria sair de casa, tomou a decisão de se mudar para São Paulo para estudar: *“Todas as mudanças que eu fiz na minha vida foram por educação, para educação, para estudar ou para lecionar”*.

Ao chegar em São Paulo, começou trabalhando como caixa de supermercado. Depois de algum tempo, conseguiu uma vaga para dar aula na escola pública e, paralelamente, iniciou o curso superior.

O caminho até o mestrado foi árduo. Amara enfrentou muitas dificuldades, financeiras: *“Fiz o mestrado de uma forma bem sofrida, uma mulher trabalhando, dando aula, muitas aulas... Só fui ter bolsa no final do mestrado. Minha vida estava muito difícil, trabalhava muito, mais longe, ganhava menos. Quando eu ganhei a*

bolsa, pedi licença sem vencimentos. Então foi assim, muito ruim. Mas, enfim, eu continuei". O percurso de uma mulher negra e trabalhadora que busca formação acadêmica sem contar com o suporte de uma bolsa de estudos para vivenciar esse processo de forma mais confortável constitui um grande desafio. A inexistência da bolsa, que em muitos casos é condição mínima para viabilizar a dedicação às atividades acadêmicas, obrigou Amara a conciliar múltiplas jornadas: ministrar diversas aulas, enfrentar longos deslocamentos e lidar com uma remuneração insuficiente para suprir as demandas básicas de sobrevivência. Diante de inúmeros obstáculos, o percurso na pós-graduação deixou de ser apenas um espaço de formação intelectual e se tornou um campo de resistência, no qual a permanência foi conquistada à custa de sacrifícios pessoais e financeiros.

Após concluir o mestrado, ela se casou e iniciou o doutorado já sendo mãe. As dificuldades se intensificaram: *"Além de tudo, eu tinha um casamento difícil, com uma criança, tentando a vida ainda. Minha família na Bahia, ainda muito pobre, também precisava das coisas que eu conseguia enviar. Aí eu vou concluir o doutorado nessas condições"*. Pensar o percurso acadêmico de pessoas oriundas de extratos sociais com menos condições financeiras é compreender que a formação não se dissocia das pressões econômicas e familiares. A experiência da professora Amara durante o doutorado foi atravessada pela escassez de recursos, pelo esforço de sustentar a si mesma, contribuir financeiramente com a família de origem e cuidar da filha. As dificuldades financeiras, somadas às responsabilidades de cuidado, já que muitas vezes as mulheres negras assumem o papel de arrimo de família quando ascendem minimamente na estrutura social, impactam diretamente a dinâmica acadêmica, tornando o percurso formativo mais árduo e exigindo grande esforço para garantir a permanência e a conclusão da formação.

A conclusão do doutorado foi atravessada por dificuldades materiais e por problemas de saúde: *"Foi um perrengue. Passei por muitas dificuldades. Isso que eu nem estou falando dos problemas de saúde que me acometeram, que são derivados desse número de estresse, de trabalho, de produção"*.

Ela fez uma reflexão sobre o peso do racismo e da sobrecarga que recai sobre as mulheres negras:

Por que as pessoas falam hoje da solidão da mulher negra... Eu falo, gente, a solidão barra produção da mulher negra. A solidão da mulher negra é o tanto que ela

produz. É o tanto que ela lava, que ela passa, que ela cuida dos filhos, que cuida do marido, que estuda, que escreve, que produz, que está na sala de aula, que é requisitada por demandas que são extremamente urgentes, porque ela não consegue parar.

Amara observou que a trajetória de formação para uma mulher negra sem apoio financeiro, sem coletivo e sem condições econômicas, é ainda mais difícil: *“Você não é só uma mulher negra. É uma mulher negra que não tem condição, que não tem coletivo, que não tem dinheiro, que tem que aproveitar ao máximo toda a estrutura da universidade para fazer suas coisas. Então, é bem difícil”*.

As dificuldades enfrentadas durante o doutorado, no que se refere à conciliação das demandas acadêmicas com as responsabilidades domésticas e maternas geram desgaste no percurso de Amara. Houve um período em que sua rotina começava às cinco horas da manhã, organizava as atividades da casa, preparava o café da manhã e, até às sete horas, já precisava estar tudo em ordem e os filhos encaminhados à creche. As demandas domésticas e materna se entrelaçavam entre as responsabilidades do doutorado, o trabalho intelectual não se dissociava do trabalho doméstico cotidiano. Foi um período exaustivo, marcado pela sensação de aprisionamento. Nas suas palavras, *“parecia que eu estava numa cadeia, eu queria respirar”*, o seu tempo estava rigorosamente cronometrado, alternando-se entre as tarefas domésticas e as acadêmicas. As tarefas produtivas e reprodutivas impactam na saúde mental e no desempenho acadêmico de mulheres, especialmente aquelas que, além de estudantes, exercem a função de cuidadora e responsáveis pelo trabalho doméstico, trabalho invisibilizado e não remunerado, atribuído geralmente aos corpos femininos.

O aprisionamento apontado pela professora Amara se articula ao que Biroli (2018) discute sobre maternidade e desigualdades sociais. Para a autora, há um peso desigual da parentalidade entre homens e mulheres, expresso tanto em demandas práticas quanto em julgamentos sociais que recaem de forma muito mais intensa sobre quem exerce a maternidade. A desigualdade na distribuição das funções entre pais e mães acarreta um fardo maior para as mulheres, que precisam conciliar responsabilidades pessoais, profissionais e formativas, o que gera um desgaste imenso. Nesse contexto, emerge a pergunta: diante de tantas exigências do cuidar, quem cuida de quem cuida? O acúmulo de tarefas resulta em desgaste, adoecimento

e estresse, muitas vezes silenciados ou negligenciados pelas próprias mulheres na tentativa de equilibrar as múltiplas demandas que lhes são impostas.

Após vivenciar o desgaste em seu processo formativo na pós-graduação e da conclusão do doutorado, Amara iniciou sua preparação para concursos públicos, determinada a se tornar professora universitária da rede pública. Quando foi aprovada e ingressou na universidade onde leciona atualmente, já tinha dois filhos e enfrentava um casamento em situação de exaustão: *“Eu enfio todo mundo dentro do carro e venho dirigindo de São Paulo para a Bahia. Eu venho dirigindo sozinha, com meus filhos e uma gata. Então, foi um marco, daquele nível de estresse: você com o carro lotado de coisas, duas crianças, sozinha, chegando em uma cidade que eu não conhecia, porque eu era de outra região da Bahia”*.

As narrativas da professora Amara revelam os desafios da maternidade vivenciada enquanto mãe solo, sem uma rede de apoio que auxilie no exercício da maternagem. A sobrecarga oriunda das demandas domésticas, somada às exigências do trabalho e da formação acadêmica, pode gerar impactos que resultam em adoecimento físico e mental. Diante do acúmulo de responsabilidades cotidianas, muitas mulheres acabam enfrentando as tarefas domésticas e do cuidado de forma solitária. A sobrecarga apontada por Amara em seu relato, é consequência da desigual divisão de responsabilidade do cuidado que é atribuído aos homens e mulheres, derivados das construções socioculturais.

A experiência de Lélia Gonzalez (P) também evidencia como o cuidado e as responsabilidades familiares atravessaram sua caminhada acadêmica. Ao destacar seu papel como arrimo de família, característica comum entre pessoas negras que ascendem economicamente, ela afirma que suas conquistas individuais se transformaram em conquistas coletivas, refletindo uma responsabilidade racializada diante do contexto socioeconômico.

Sua trajetória não se construiu de forma linear nem isenta de obstáculos. Se casou e teve um filho em um contexto que exigia dela uma negociação entre os papéis sociais que ocupava. Ao se deparar com o processo de realização do concurso público, Lélia Gonzalez (P) vivia uma situação de grande vulnerabilidade: estava desempregada e era responsável pelos cuidados do filho pequeno. A entrada na carreira docente foi fruto da luta cotidiana pela sobrevivência, pela autonomia financeira e pela afirmação de sua existência enquanto mulher negra, intelectual e

mãe. A experiência de Lélia Gonzalez (P) explicita como, para mulheres negras, a construção da carreira profissional e acadêmica se dá, muitas vezes, de maneira entrelaçada com desafios que extrapolam o âmbito institucional. O peso das responsabilidades familiares, somado às barreiras estruturais do racismo e do sexismo, impôs a ela a necessidade de conciliar, o trabalho doméstico, o cuidado com o filho e a busca por estabilidade profissional.

As narrativas das professoras Amara e Lélia Gonzalez (P) mostram que a ausência ou a fragilidade das redes de apoio resulta em trajetórias permeadas pela solidão e pela exaustão diante da conciliação entre demandas profissionais e responsabilidades de cuidado. Tais experiências não são casos isolados, mas revela uma estrutura social que naturaliza a sobrecarga feminina e, de modo ainda mais intenso, a sobrecarga das mulheres negras, ao lhes atribuir de forma desigual os trabalhos relacionados ao cuidado.

(iii) as interfaces entre maternidade e carreira docente, dinâmicas que moldam trajetórias

A maternidade, longe de se restringir a uma experiência privada, constitui um elemento que incide diretamente nas escolhas profissionais e acadêmicas das professoras. As narrativas que seguem ilustram como a pesquisa e a ocupação de determinados espaços institucionais podem ser delineadas pela experiência da maternidade. Mais do que a conciliação de funções, ela pode ser compreendida como uma dimensão que orienta caminhos e redefine prioridades ao longo da carreira acadêmica.

No início de sua trajetória profissional, Luzi alimentava o desejo de ser consultora internacional e morar fora do Brasil. Logo após concluir o mestrado, há cerca de vinte anos, surgiu uma oportunidade de trabalho em Luanda, na Angola, para atuar em uma instituição que oferecia um contrato que tinha um bom salário, além de casa, alimentação, transporte e passagens aéreas para o Brasil a cada três meses. Sua experiência como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contou bastante no processo seletivo. Inicialmente, foi indicada para atuar como docente da EJA em Luanda, mas, após análise do seu currículo, foi reclassificada para coordenadora de Educação a Distância (EAD), pois naquele momento o país estava implementando essa modalidade de ensino. No entanto, a decisão de aceitar

o convite foi atravessada pela maternidade. A professora explicou que, desde o início, acreditava que poderia levar suas filhas para Luanda. A própria pessoa que sugeriu para que ela fizesse o processo seletivo a incentivou nesse sentido, dizendo: *“Aproveita que você está terminando o mestrado, vai para lá, leva as meninas, o país está em reconstrução. De lá você vai para a Europa fazer o doutorado, não volta para o Brasil, não tem por que voltar para o Brasil”*. O conselho apontava para que ela buscasse a formação doutoral em uma universidade estrangeira, de modo a vivenciar outras experiências acadêmicas e culturais fora do Brasil.

Foi com essa expectativa que ela participou da seleção. No entanto, ao final do processo seletivo, quando estava prestes a assinar o contrato, foi informada de que não poderia levar as filhas, uma vez que o país, em processo de reconstrução, não permitia que os trabalhadores estrangeiros levassem filhos, já que isso representaria um vínculo com o território e o interesse era apenas no capital intelectual. Nesse contexto, Luzi também passava por um luto muito recente e inesperado pela perda do pai, que havia falecido de forma súbita, apenas um mês antes. Esses acontecimentos impactaram sua decisão:

Eu pensei assim, cara, eu vou criar as minhas filhas... Na época era VoIP, não tinha WhatsApp, nem nada. Eu tinha direito a 100 dólares de VoIP toda noite para fazer ligação e falar com as minhas filhas. Eu pensei: eu vou lá criar minha filha pequeninha, a coisa mais lindinha do mundo, por telefone? A gente se abraçava toda noite. Até hoje, elas me perguntam: Como é que a senhora ouvia duas crianças?

Diante desse cenário, a professora tomou a decisão de não aceitar a proposta. Ela afirmou, de maneira muito segura, que não se arrependeu da escolha que fez: *“Eu estava destruída, mas não me arrependo de não ter ido”*. Para ela, as oportunidades que lhe eram destinadas acabaram chegando de outras formas e em outros momentos, os encaminhamentos da vida, diante das suas buscas, do investimento da sua formação, acabaram proporcionando outras experiências: *“O que você procura te acha. Não é sobre meritocracia, é sobre sonho”*.

Posteriormente, a professora realizou experiências profissionais e acadêmicas significativas. Em 2017, foi para Cabo Verde como pesquisadora; em 2022, esteve em Moçambique, também como pesquisadora. E, no início de 2025, em virtude do cargo que ocupa no Ministério da Igualdade Racial, vivenciou uma

experiência que ela descreveu como *“um presente dos Orixás”*. Representou em Benin, a ministra da Igualdade Racial, que estava de férias, e viveu dias de profunda honra, sendo recebida até pelo presidente do país. Ela descreveu esse momento como único: *“Rica nesse sentido de experiência cultural, porque a gente tem pouca experiência... A gente está sempre no fronte, sempre carregando tacho de dendê na cabeça, lata d’água na cabeça. Em toda a minha história de vida, eu tive uma semana de rainha”*.

Nas experiências internacionais da professora Luzi, observa-se como a carreira acadêmica e a ocupação de cargos de gestão, neste caso na esfera estatal, articulam-se na abertura de novos caminhos profissionais e pessoais. Com as filhas já crescidas, ela passou a vivenciar novos trânsitos em sua trajetória, explorando possibilidades que anteriormente eram limitadas pelas demandas da maternidade.

Se, por um lado, a experiência da maternidade da professora Luzi influenciou suas escolhas profissionais, por outro, a experiência da professora Amara orientou a definição da temática de pesquisa em seu pós-doutorado. Após o cumprimento do estágio probatório, Amara decidiu realizar o pós-doutorado em Portugal, levando consigo as duas crianças: *“Aí foi outra aventura. Fiquei um ano lá”*. O objetivo inicial do pós-doutorado era fazer um balanço da produção acadêmica da Faculdade de Educação da universidade de Portugal e da universidade onde atua no Brasil. No entanto, a realidade vivida em Portugal fez com que sua pesquisa tomasse outros rumos: *“Quando eu cheguei lá, era tanta coisa que eu não consegui ficar só nesse foco dos estudos bibliográficos. Eu tive que ir a campo, porque meus filhos precisavam estudar”*.

Foi em razão da inserção dos filhos na educação básica de Portugal que ela passou a vivenciar, mais diretamente, o racismo naquele contexto, especialmente em relação ao filho menino: *“Ele começa a sofrer uma série de racismos, dos colegas, no jogo de futebol”*.

Diante dessas experiências, Amara passou a se engajar diretamente na vida escolar das crianças, tornando-se *“encarregada de educação”*, uma espécie de representante dos pais na escola: *“Eu virei encarregada de educação na escola, para reunir os pais”*.

Além dos episódios de racismo sofridos na escola, a família também enfrentava o racismo no prédio onde moravam, nas ruas e em outros espaços

públicos. Isso fez com que ela ampliasse sua atuação para além da universidade, realizando oficinas em escolas de educação básica e organizando, junto a outros atores, a primeira conferência sobre diferenças na escola, com foco na questão racial: *“A gente escutava os alunos. Era o ponto de vista das crianças”*.

Dado o contexto vivido estando em Portugal, ocorreu a necessidade de se deslocar da proposta inicial da pesquisa, o que, na verdade, representou uma estratégia de sobrevivência:

Até então, era uma ideia de investigar os artigos, de fazer um balanço, que eu já tinha o costume de fazer desde o mestrado. Eu falei: vou pegar um tema mais simples para não ter problema, porque eu já vou ter muito problema prático para sobreviver lá. Como é que eu faço com o dólar, como é que eu faço com minha casa aqui no Brasil, como é que eu seguro a onda dessas crianças...”.

Nesse sentido, dialogando com a reflexão de Gomes (2010, p. 505): “as palavras e os conceitos não estão separados da vida, do mundo, da realidade, das contradições, do sofrimento humano, das esperanças e desesperanças”, a redefinição da proposta de pesquisa da professora Amara resultou das vivências cotidianas de seus filhos e ampliou-se para discussões que extrapolaram o plano individual, alcançando toda a comunidade escolar.

Ela definiu essa experiência como um ano de muita luta, de muita briga, que, apesar de enriquecedora, foi também adoecedora:

Foi uma experiência enriquecedora, mas foi doentia também. Me adoeceu, como todas as coisas que eu vivi. Como o racismo adoece, não é? Mas, enfim, a vida segue. A gente não pode escolher, não é essa escolha simples como as pessoas imaginam. É um corpo negro transitando, que tá nesse estágio de vigilância o tempo inteiro, que é questionado o tempo inteiro e que tem que lutar para estar ali. Lutar em todas as frentes, pois a gente está de cara com o problema.

As experiências de racismo que seus filhos vivenciaram em Portugal provocaram a mudança da sua pesquisa no pós-doutorado e a fizeram se movimentar de uma outra forma no novo território. A maternagem ativista (Collins, 2019) promoveu a busca por um ambiente educacional acolhedor para seus filhos e não só para eles, mas chamou todos para refletir sobre as práticas racistas que vinham ocorrendo. A maternagem ativista, antes de ser uma luta apenas pelos interesses individuais, é uma luta que tem foco em um contexto coletivo que visa

não apenas a uma sociedade melhor para seus filhos, mas para todas as pessoas. As experiências práticas da maternidade mobilizaram as categorias analíticas de Amara na pesquisa, chegando a promover uma conferência de educação para dialogar sobre o racismo sofrido por seus filhos.

Ao compartilharem as experiências na busca pela carreira acadêmica entrelaçada às demandas cotidianas do trabalho doméstico e da maternidade, as professoras expõem uma realidade que atravessa a vida de tantas outras mulheres, cujas conquistas no campo acadêmico e profissional são indissociáveis das lutas cotidianas. A maternidade, o trabalho doméstico e o cuidado são dimensões que também constroem a trajetória acadêmica. O acúmulo de funções, que se materializa em jornadas exaustivas, constitui uma realidade na vida das mulheres e reverbera diretamente na forma como elas transitam pelos diversos espaços, tanto no âmbito privado quanto no público.

A rede de apoio é um elemento estruturante para a trajetória acadêmica e profissional das professoras negras que são mães. Esse suporte é, em grande medida, construído por outras mulheres, seja por meio de vínculos familiares, seja nas comunidades afro-religiosas, e, em alguns casos, conta também com a colaboração dos companheiros. A ausência dessa rede, torna a situação ainda mais complexa, intensificando a sobrecarga de responsabilidades, o que pode gerar processos de adoecimento que impactam diretamente a vida, a saúde dessas mulheres. Problematicar a responsabilização do cuidado atribuído às mulheres e homens, revela as desigualdades estruturantes que permeiam o trânsito das mulheres na busca pela constituição das carreiras, assim, é necessário cada vez mais “politizar as desigualdades de gênero” (Carneiro, 2003).

Os deslocamentos geográficos em busca da formação acadêmica, atrelados às demandas da maternidade e às experiências de racismo, atravessam as trajetórias dessas professoras. No caso da professora Amara, o deslocamento para o pós-doutorado, somado aos desafios da maternidade em um território estrangeiro e os atravessamentos do racismo, reconfigurou sua pesquisa, impondo a necessidade de lidar com situações não previstas no planejamento inicial. Para Luzi Borges, o deslocamento provocou a ruptura da rede de apoio que tinha em sua cidade de origem e promoveu a construção de novos vínculos e estratégias de cuidado nos novos territórios.

Dentro da esfera da maternidade, essas mulheres têm constantemente negociado seus desejos profissionais com as renúncias e as ausências, essa negociação não é algo simples, mas também é uma afirmação da maternidade e da intelectualidade como forma de resistência em uma sociedade que tanto impõe a responsabilização do cuidado para as mulheres. Com base nas narrativas compartilhadas pelas professoras, constatamos que a maternidade negra, junto às trajetórias acadêmicas, representa uma verdadeira negociação entre resistências, tensões e reinvenções.

O desejo de realização pessoal e profissional é permanentemente atravessado pelas condições emocionais, raciais e de gênero e vai de encontro às narrativas hegemônicas que muitas vezes buscam a dissociação entre a vida acadêmica e as dinâmicas da vida cotidiana, pelo menos isso não é possível para as mulheres e sobretudo às mulheres negras.

3.2

Relações com os pares no cotidiano acadêmico

Professoras negras têm que lutar contra as imagens de controle a todo momento, em todos os espaços, pois o que chega primeiro não é o seu intelecto, mas a forma como a sociedade lê seus corpos e como está internalizado no imaginário social o corpo de uma mulher negra, ou seja, o espaço de representação do servir. De acordo com hooks (1995, p. 5), “as intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita”. É no cotidiano que as relações com os pares são estabelecidas e revelam as complexidades que as professoras negras lidam em seu ambiente de trabalho.

As experiências de convivência com os pares no cotidiano acadêmico são permeadas tanto por tensões, quanto por estratégias mobilizadas para permanecer e resistir nesse espaço. Diante das narrativas das interlocutoras, foi possível identificar quatro elementos centrais que marcam essas relações: a deslegitimação simbólica, expressa em situações de desrespeito e apagamento; o epistemicídio que questiona a produção intelectual das professoras negras; os conflitos interpessoais, que tornam o ambiente de trabalho permeado por disputas e exclusões; e, por outro

lado, o aquilombamento estratégico que representa a construção de redes de solidariedade e apoio entre colegas. Esses elementos, presentes de forma recorrente nas falas, constituem o eixo da análise que será desenvolvida ao longo deste tópico.

O primeiro elemento que se destaca nas narrativas é a deslegitimação simbólica, composta por práticas de desrespeito, desqualificação e apagamento da atuação docente das professoras negras. A legitimidade do trabalho se torna alvo de constantes questionamentos na universidade. É nesse contexto que se insere o relato da professora Dan-je-mí, correspondente ao perfil de professora pioneira, que em diferentes momentos, enfrentou desafios e situações de discriminação. Certa vez, ouviu de colegas que suas publicações não eram consideradas de relevância acadêmica. Comentaram que ela não publicava na quantidade que se espera na universidade. Diante disso, respondeu:

Eu não vou publicar porque a minha meta aqui é orientar. Eu publico em várias coletâneas fora da universidade, tenho alguns livros publicados, mas não tenho esse interesse de ficar escrevendo, escrevendo, escrevendo. Isso não é minha prioridade. Minha prioridade é orientar, fazer extensão e trabalhar na formação de professores.

Durante todo o tempo em que esteve na universidade, a professora Dan-je-mí se comprometeu com a formação de professores, sobretudo por meio da extensão. Ministrava cursos para docentes de escolas do movimento negro, de escolas comunitárias e também para alunos de graduação das turmas que lecionava. *“Trabalhei durante 15 anos com formação de professores na perspectiva da extensão”*, relatou. Esse posicionamento, no entanto, nem sempre era bem aceito por alguns colegas. Ela lembrou de um episódio em que um professor afirmou: *“Eu gasto a verba que ganho com pesquisa comprando cartucho e papel”*. Ao que ela respondeu: *“Eu não. Eu gasto com formação de professores”*.

Utilizava uma sala na Secretaria de Justiça do Estado da Bahia, que lhe era cedida, para realizar os cursos.

Ia para lá, dava minhas aulas para as minhas alunas desses três segmentos, e isso me ajudou a formar muitas professoras, que hoje atuam na educação, sendo que várias já são doutoras, resultado desse incentivo e dos cursos de extensão que ofereci.

Situações de desrespeito e apagamento eram recorrentes. Em certa ocasião, durante uma banca, uma colega branca apresentou todos os membros como “*Professora Doutora*”, mas, ao chegar sua vez, a apresentou apenas como “*Professora*”. Imediatamente, ela se posicionou: *“Peço licença. Foi muita luta para eu chegar até o doutorado, em 2001, e com a idade que eu tinha. Eu sou uma mulher nascida em 1940 e não aceito que você invisibilize meu título. Eu sou Professora Doutora”*. Após sua fala, todos aplaudiram, enquanto a colega ficou visivelmente constrangida.

O episódio descrito ilustra a deslegitimação simbólica vivenciada pela professora Dan-je-mí, pioneira que ingressou na universidade como docente na década de 1990, em um contexto ainda mais restrito à presença de professoras negras no ensino superior. O ato de não nomeá-la como “*professora doutora*”, em contraste com os demais membros da banca, configurou uma prática de apagamento marcada pelo racismo. Não se tratou de um “esquecimento” inocente, mas de um gesto carregado de significados, que colocou em dúvida a legitimidade acadêmica de sua trajetória. Ao reivindicar publicamente o uso de sua titulação, Dan-je-mí não apenas reafirmou sua autoridade intelectual, mas também inscreveu sua conquista do doutorado como fruto de uma luta coletiva e política em um espaço historicamente branco e elitizado.

Esse tipo de situação não se limitava ao ambiente acadêmico formal. Até no convívio cotidiano na universidade, ela percebia manifestações de desrespeito. *“Até a moça da cantina tinha dificuldade. Quando chegavam outros professores, ela dizia: ‘Oi, professor’, ou ‘Oi, professora’. Quando eu chegava, era só ‘Oi’. E eu dizia: ‘Por que você não fala Oi, professora? Me chame de professora’”*.

Esses episódios eram constantes. Desde que chegou à universidade, com seu cabelo crespo, vestindo saias longas, rodadas, sandálias e carregando sacola, seu visual foi motivo de estranhamento. *“As pessoas me olhavam como se eu não fosse professora. Começavam a me criticar”*. O desconforto gerado por sua presença estava diretamente relacionado à estética que seu corpo carregava. A esse respeito, Nascimento (2021, p. 43) discorre: “verifico que as pessoas veem minha cor como meu principal dado de identificação, e nesta medida tratam-me como um ser inferior”. Como apontou Dan-je-mí, o estranhamento não se limitava ao seu modo de vestir, mas dizia respeito ao impacto de sua corporeidade negra em um espaço

que naturaliza determinados padrões estéticos e corporais para legitimar quem pode ou não ocupar a posição de docente.

Gomes (2018) contribui para essa reflexão ao discutir as noções de corpo regulado e corpo emancipado. O corpo regulado é aquele moldado por estereótipos que reforçam a estética branca eurocentrada; tudo aquilo que foge a esse padrão tende a ser desvalorizado ou lido como inferior. Foi o que ocorreu diante do cabelo, das roupas e da postura estética da professora, elementos que destoavam do imaginário dominante sobre quem é ou deve ser professora universitária. Já o corpo emancipado é aquele que afirma sua identidade e rompe com os mecanismos de estereotipação e folclorização a ele impostos. Ao sustentar sua presença com uma estética marcada por elementos de sua negritude, Dan-je-mí além de reivindicar o direito de ser quem é, também demarcava um espaço de representação simbólica e política dentro do ambiente acadêmico. Essa afirmação estética carrega, em si, uma dimensão identitária fundamental: o corpo fala, a forma como se veste comunica, e a estética negra é, também, uma forma de produção de conhecimento que produz, conforme Gomes (2018), saberes estético-corpóreos.

Assim como no caso da professora Dan-je-mí, cuja legitimidade acadêmica foi colocada em dúvida em situações formais e cotidianas, o relato da professora Luzi Borges, que corresponde ao perfil de professora com carreira consolidada, também revela processos de deslegitimação simbólica. A professora Luzi Borges ilustrou uma situação que ocorreu em determinado momento com uma colega, que ocupava a coordenação de um curso. A colega convidou-a para assumir a coordenação pedagógica enquanto ela concorreria a um cargo hierarquicamente superior. A decisão foi tomada sem qualquer consulta prévia, o que causou surpresa e desconforto. Luzi questionou como a colega poderia definir seu papel dentro da instituição sem ouvi-la, argumentando que também possuía experiência em coordenação de curso e que, caso fosse para assumir um cargo, seria o mesmo ao qual a colega estava se candidatando. A atitude foi um processo de tentativa de invisibilização de seu trabalho, desconsiderando sua capacidade de concorrer em igualdade de condições. Segundo Luzi, *“Quando é mil e uma comissões, trabalho técnico, coordenação, quando não tem visibilidade nem econômica e nem política, me dizem que é minha cara”*, e conclui: *“Eu não fui fazer doutorado para me colocarem limpando os trabalhos de subserviência dentro da universidade”*.

A decisão da colega em designá-la para uma função subordinada, sem consultá-la, foi uma tentativa de invisibilizar sua trajetória e desconsiderar sua capacidade de disputar cargos em condições de igualdade. A atitude é interpretada como uma lógica de subalternização do trabalho docente das mulheres negras, em que lhes são atribuídas funções de apoio, com pouca visibilidade acadêmica, sendo negado o reconhecimento de sua competência para ocupar posições de maior destaque. Ao recusar esse lugar de subserviência, Luzi posiciona sua autoridade intelectual e profissional, se autoafirmando como profissional igualmente capacitada e tensiona práticas institucionais que visam restringir a atuação das professoras negras a espaços secundários na universidade.

Luzi pontuou que muitas vezes, sua intelectualidade não é reconhecida no ambiente universitário. Caso não haja um posicionamento firme, com a afirmação de sua titulação e do seu lugar, sua presença é questionada, pois *“Se você não botar o bico na diagonal⁴⁴ e se afirmar, ‘eu sou doutora e vou ocupar cargos de doutora, não fale comigo se não for nesse lugar’, eles não te reconhecem”*, afirmou.

Essa adoção da postura de afirmação, é alvo de julgamentos. Passa a ser vista como *“a preta arrogante”*, já que, segundo ela, a arrogância é um comportamento socialmente aceito quando parte de pessoas brancas, mas não é tolerado quando vem de pessoas negras. *“Nós temos que ser fofinhas, aceitar, ser subservientes”*, criticou.

Luzi destacou que costuma alertar outras mulheres negras sobre os desafios do espaço acadêmico. Sempre que é convidada a falar sobre a presença de professoras negras universitárias, ela diz: *“Cuidado com o pano de chão que vão te dar na universidade para você limpar”*.

Os atravessamentos do racismo e do machismo impactam diretamente sua vivência enquanto mulher negra no espaço acadêmico. Para mulheres como ela, há uma sobreposição de violências: *“Porque, para nós mulheres, é mais uma violência que soma. Eu ainda tenho que justificar que eu sou doutora, eu ainda tenho que justificar que eu sou professora universitária, porque as pessoas leem o meu tom*

⁴⁴ A expressão *“bico na diagonal”*, utilizada pela professora Luzi, é uma referência às falas da socióloga baiana Vilma Reis, que frequentemente a utiliza em palestras e conferências a seguinte frase: *“De cabeça erguida e bico na diagonal”*. Trata-se de um ensinamento que Vilma Reis aprendeu com sua avó e que diz respeito à postura que a mulher negra deve adotar: uma atitude assertiva, firme e segura diante dos desafios e das adversidades.

de pele”. A necessidade de justificar sua titulação e sua posição como docente, demonstra que o reconhecimento acadêmico não se dá de forma automática, mas é atravessado pela leitura racializada de seu corpo. A cor de sua pele se torna um marcador de questionamento e legitimidade intelectual.

Segundo Luzi, são recorrentes situações de constrangimento e discriminação no ambiente institucional. Um exemplo aconteceu no setor de Recursos Humanos da universidade, onde percebeu um tratamento diferenciado em relação aos colegas brancos: *“Eu ficava observando ali no RH da UESC. Chegavam os professores brancos e os funcionários técnicos ali, não pediam o crachá. A mim, eles sempre pediam, como se eu fosse fake, como se dissessem: ‘Você não tem perfil de professora universitária’”*.

Diante dessas abordagens, Luzi, tentando contornar a situação, oferecendo até mesmo seu número de matrícula funcional, e a resposta era sempre a mesma: *“Eu falava assim: ‘Eu posso te falar o número da minha matrícula, que eu sei’. E ele falava: ‘Não, professora, é importante a senhora apresentar a identidade ou o crachá’”*.

Ela ainda descreveu outras situações nas quais, ao sair da sala de aula, muitas vezes se comportando, segundo ela, *“como o pessoal branco, agindo como branca”*, dirigia-se ao setor administrativo da universidade para resolver questões administrativas, como assuntos de contracheque, sem portar o crachá. Nessas ocasiões, não era atendida: *“Eu não era recebida. Ele não olhava meu processo, mesmo eu sabendo o número da minha matrícula”*.

Tal episódio torna evidente como a branquitude opera como parâmetro naturalizado de pertencimento na universidade. Enquanto professores brancos não têm sua legitimidade questionada, à professora negra é constantemente exigida a apresentação de provas de sua identidade docente, como o pedido recorrente do crachá. Esse contraste incorpora a construção de um “perfil” de professor universitário atrelado a marcadores raciais e de classe que reforçam quem é admitido como legítimo e quem precisa, o tempo todo, justificar sua presença. A branquitude, nesse contexto, não é percebida de forma racializada, mas como condição neutra e naturalizada, que se apresenta como norma e padrão na sociedade. Não se trata apenas de cor de pele, mas de uma posição estrutural que garante reconhecimento automático e suposição de autoridade a determinados

corpos, ao mesmo tempo em que impõe às pessoas negras a obrigação permanente de comprovar sua legitimidade. Esse funcionamento é aprofundado por Bento (2022, p. 18), ao afirmar que a branquitude se sustenta como um modo de organização social:

Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna hegemônico e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. É claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”.

Em continuidade à discussão, é ilustrativo o caso de Cátia Raulino⁴⁵, ocorrido em 2020. Conhecida como a “falsa professora de Direito”, Raulino foi acusada de plagiar obras de ex-alunos, usar documentos públicos falsos e forjar titulações de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Apesar disso, atuou como professora e coordenadora de faculdades particulares em Salvador — BA e chegou a trabalhar por um ano no Tribunal de Justiça da Bahia, além de participar de bancas de mestrado na UFBA, que posteriormente precisaram ser refeitas. Neste episódio, fica explícito como a branquitude opera: não é necessário explicitar a cor de Raulino, pois sua pele lhe conferiu a passabilidade necessária para transitar em diferentes espaços acadêmicos e institucionais sem que sua legitimidade fosse colocada em questão, ainda que não possuísse a titulação exigida para ocupar tais cargos. Em agosto de 2025, ela foi condenada a 10 anos de prisão pela Justiça da Bahia, podendo, contudo, responder em liberdade.

O contraste entre a legitimidade atribuída a corpos brancos, como no caso de Raulino, e a constante necessidade de comprovação enfrentada pelas professoras negras, como Luzi, reflete como a branquitude se constitui como parâmetro de pertencimento e autoridade na academia. Enquanto a primeira transitou por espaços institucionais sem ser questionada, apesar das fraudes, Luzi precisa reiteradamente

⁴⁵ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2025/08/15/condenacao-catia-raulino.ghtml>. Acesso em 15/08/2025.

afirmar sua posição de docente e intelectual. Para Luzi, essas experiências refletem uma “*imagem de controle*” que recai sobre os corpos negros no ambiente universitário, especialmente sobre as mulheres negras, cuja presença ainda é minoritária nesses espaços: “*Essa condição dessa imagem de controle, de que nós não somos, ainda não temos a imagem de uma professora universitária, porque nós somos um número pequeno ainda na universidade, é algo que a gente ainda precisa estar batalhando para construir esse lugar*”.

Salientou a necessidade de fortalecer as políticas de ações afirmativas para docentes, como estratégia fundamental para romper com esse isolamento e com a lógica da “*preta única*” nas instituições: “*É importante a defesa das políticas de ações afirmativas para docentes, para que nós deixemos de ser a preta única dentro da instituição e para romper essa imagem de controle sobre nós*”.

Assim como nos relatos de Dan-je-mí e Luzi Borges, a experiência da professora Luciana Cruz, que corresponde ao perfil de professora com carreira consolidada, também aponta as formas sutis e explícitas da deslegitimação simbólica que atravessam a trajetória de mulheres negras na universidade. Se, em Dan-je-mí, esse processo aparece em episódios de apagamento do título acadêmico, e em Luzi, na tentativa de subalternização de sua atuação institucional, no caso de Luciana o questionamento recai sobre sua presença em determinados espaços.

A professora Luciana Cruz afirmou que, apesar de no geral considerar que mantém uma boa relação com os colegas, sua presença nesse espaço é frequentemente questionada. O questionamento acontece em diversos níveis e vem tanto de colegas homens quanto de mulheres, especialmente aquelas que, segundo ela, não compartilham das mesmas experiências e trajetórias, são mulheres brancas, muitas vezes marcadas por outros lugares sociais. São olhares e falas que colocam em dúvida sua competência, sua responsabilidade e, sobretudo, seu direito de ocupar determinados espaços institucionais. “*Por que ela está nesse lugar?*” é uma pergunta que, direta ou indiretamente, atravessa suas experiências.

Interpelações como a anterior se tornam ainda mais evidentes quando ela precisa se posicionar, discordar ou tomar decisões que não agradam a todos. Nesse momento, surgem comentários que associam suas decisões ao fato de ser mulher negra, como se sua posição fosse resultado apenas desse marcador e não de sua trajetória acadêmica e profissional construída ao longo de mais de 22 anos.

Enquanto mulher negra, Luciana sente que precisa provar sua capacidade, seu conhecimento e sua competência com frequência, *“ainda somos questionadas enquanto cientistas”*.

Ainda assim, afirmou que enfrenta essas situações com tranquilidade e segurança, justamente por reconhecer o caminho percorrido até chegar a posição que se encontra, um percurso construído com muito esforço, formação, capacitação e dedicação. Mesmo diante dos desafios, reafirmou que, de maneira geral, mantém uma boa relação com os colegas, embora reconheça que não é possível e nem necessário agradar a todos. Quando a professora Luciana afirma que lida com as situações de questionamento com tranquilidade e segurança, ela não ignora as tensões, mas realiza um movimento de autodefinição ao reconhecer seu próprio percurso e o esforço que a fez chegar ao lugar que ocupa. Assim, o peso das práticas de exclusão é deslocado para a afirmação de sua legitimidade enquanto intelectual. Ao compreender que não é necessário agradar a todos, Luciana rompe com a postura de passividade esperada das mulheres negras em espaços de poder e assume sua autoridade acadêmica de maneira assertiva.

Enquanto a deslegitimação simbólica expõe o questionamento constante da legitimidade institucional das professoras negras, o epistemicídio incide diretamente sobre o valor de suas produções intelectuais, tratando-as como inferiores ou não científicas. A professora Dan-je-mí, compartilhou episódios em que seu trabalho foi diretamente colocado em questão. Certa vez, a diretora do departamento, uma mulher negra que, segundo ela, não se reconhecia como tal, a questionou: *“Por que a senhora só fala em negro nas suas aulas?”*. Diante da pergunta, Dan-je-mí listou todos os autores que utilizava, todos voltados para a temática racial, e perguntou se ela, enquanto pedagoga, conhecia tais autores. Naquele período, a maior parte das produções era de autores brancos que tratavam das questões raciais, sendo Kabengele Munanga uma das poucas referências negras. A diretora, sem saber como responder, ficou em silêncio.

Outro episódio aconteceu na sua primeira reunião de departamento, quando levou seu primeiro livro e o apresentou aos colegas. Uma professora, que se identificava como parda, olhou para ela e afirmou: *“Isso que você faz não é ciência”*. Prontamente, ela respondeu: *“Como não é ciência se este trabalho foi minha dissertação de mestrado, aprovada com louvor, e publicada pela editora da*

UFBA?” A professora, então, retrucou: “*Porque a UFBA não é mais a mesma*”. Diante desse comentário, todos na sala permaneceram em silêncio. “*E esse silêncio*”, para Dan-je-mí, “*significa que todos estavam de acordo*”. Ela conclui afirmando que a discriminação que sofreu no ambiente acadêmico foi intensa e terrível.

A fala da colega é uma percepção retrógrada que considera como legítimo e dotado de valor científico apenas as produções de intelectuais brancos. O questionamento “*isso não é ciência*”, é fruto do racismo epistêmico que define quais saberes merecem reconhecimento e quais merecem ser desqualificados. O argumento de que “*a UFBA não é mais a mesma*” explicita a nostalgia de uma universidade homogênea, branca e elitizada, que resiste a reconhecer a legitimidade de saberes produzidos a partir de outras perspectivas, especialmente por mulheres negras. A esse respeito Carneiro (2023, p. 88-89) argumenta:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural; pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Para além das disputas acadêmicas, o que está em jogo é a manutenção das hierarquias raciais que estruturam o campo do conhecimento, uma vez que este se constitui como forma de poder. O epistemicídio se manifesta no processo de negar o caráter científico do trabalho de Dan-je-mí, mesmo sendo aprovado com louvor e publicado por uma editora reconhecida, existe a tentativa de relegar a produção intelectual negra a um lugar de não ciência, excluindo-a do estatuto de legitimidade acadêmica.

As experiências de epistemicídio mostram como o racismo estrutural atravessa a produção e a legitimidade do conhecimento, impondo limites ao reconhecimento da intelectualidade e das produções negras na universidade. No entanto, os relatos também indicam que essas disputas não se restringem ao campo epistêmico, mas se projetam nas relações cotidianas, marcadas por exclusões e hierarquias de poder. Para Luzi, esse processo se articula ainda à supremacia da masculinidade, elemento que permanece fortemente presente na universidade e que,

segundo ela, exige enfrentamento e desconstrução constantes: *“A supremacia da masculinidade é algo que está ainda muito presente na universidade e a gente precisa ainda estar desconstruindo nos lugares”*. É nesse contexto que aparece o terceiro elemento presente nas narrativas das nossas interlocutoras: os conflitos interpessoais, nos quais gênero, raça e poder se cruzam no convívio com os pares acadêmicos.

Ao relatar os conflitos interpessoais dentro da universidade, a professora Luzi Borges compartilhou um episódio que viveu com uma colega de trabalho. Em determinado dia, estava acompanhada de outra professora, sua amiga, e ao entrar na sala dos professores, as duas foram surpreendidas por uma fala de uma colega branca, alguém que, inclusive, posiciona-se publicamente como pesquisadora das relações étnico-raciais e defensora do antirracismo. Assim que Luzi e sua amiga entraram na sala, a colega imediatamente comentou: *“Menina, eu passei esse final de semana na casa dos meus parentes e eu descobri que a minha tia teve escravos. A gente achou os documentos desses escravos lá”*.

Diante da fala, Luzi relatou sua reação: *“Eu olhei assim, olhei para minha amiga que estava comigo e perguntei a colega: por que quando eu entrei, você lembrou disso?”*. Ela destacou a contradição presente no comportamento da colega, que se apresenta como uma professora universitária antirracista, mas que, naquele momento, reproduziu um tipo de fala profundamente desconfortável e atravessada por um racismo velado. Diante da situação, foi a amiga de Luzi que reagiu prontamente, buscando contornar o constrangimento: *“Então você aproveita, faz uma pesquisa, descobre onde essas pessoas estão, se elas estão bem economicamente, se sua família deu indenização quando libertou eles... faz um estudo”*. Após o episódio, Luzi expressou sua indignação e perplexidade: *“Quando terminou, eu falei: é sério que eu ouvi aquilo?”*. E a amiga, de forma direta, respondeu: *“Você ouviu e vai ouvir mais ainda, tá? Prepara-te”*.

Os conflitos interpessoais na universidade estão enraizados nas hierarquias raciais que estruturam o espaço acadêmico. A fala da colega branca aciona um repertório de memórias violentas ao associar a entrada de uma professora negra à lembrança da escravidão, gesto carregado de simbolismo que, por meio de um racismo velado, procura enquadrar a docente em um lugar de subalternidade. Nesse episódio, está presente uma contradição: a colega se apresenta publicamente como

pesquisadora das relações étnico-raciais e defensora do antirracismo, mas reproduz uma fala atravessada pelo racismo. Há uma contradição entre o posicionamento público, que se alinha ao discurso antirracista, e as práticas cotidianas, que colocam em questão tal compromisso. Declarar-se antirracista não garante que esse posicionamento se concretize nas relações cotidianas. Os conflitos interpessoais vividos pelas professoras negras são atravessados por violências simbólicas e microagressões raciais, expondo como o discurso antirracista muitas vezes não se sustenta na prática.

As dificuldades nas relações com os pares na vida acadêmica atravessam desde as violências simbólicas e microagressões, conforme o relato da professora Luzi Borges, até questões que reverberam diretamente na permanência da professora negra na universidade. Para a professora Amara, as dificuldades nas relações de trabalho com seus pares têm sido uma de suas maiores preocupações nos últimos tempos. Inclusive, considera seriamente a possibilidade de antecipar sua aposentadoria em função da complexidade e da tensão que essas relações assumem no cotidiano institucional.

Ao rememorar um episódio recente em sua trajetória, Amara compartilhou a experiência de quando se preparava para ascender à última etapa da carreira acadêmica, a posição de professora plena. Ela descreveu que, simbolicamente, sentia-se como alguém que, ao se sentar na “cadeirinha lá no fundo”, só aguardava o momento em que alguém a empurraria para cair, quebrar a cara e destruir todo o percurso construído até então. Durante esse processo, foi surpreendida em sua banca de avaliação, pela exigência de um item que não constava na legislação e que nenhum outro colega havia enfrentado. Essa situação foi executada por seus próprios colegas, os únicos docentes plenos do departamento, os mesmos que poderiam compor sua banca.

Diante dessa situação, na qual ela foi tomada de surpresa, precisou elaborar, de última hora, um texto adicional para atender à exigência imposta. Pessoas que consultaram a legislação confirmaram que se tratava de uma superinterpretação, sem qualquer respaldo. Amara compreende esse episódio como expressão direta do racismo e do machismo institucionais, enfatizando que o problema central era o fato de uma mulher negra estar prestes a alcançar um espaço que, historicamente, foi-lhe negado.

Esse processo foi adoeceador, levando-a a um quadro de adoecimento mental no início do ano de 2025, do qual afirmou estar apenas agora conseguindo se recuperar. Para ela, tais violências são estruturais e cotidianas, refletindo um histórico de exclusão que acompanha a trajetória de pessoas negras na academia. Amara conclui que, mesmo após uma vida inteira de necessidade constante de provar sua competência, ao chegar à etapa final da carreira, ainda assim, é *“empurrada para cair antes da hora”*. Esse episódio foi, para ela, a *“gota d’água”*. *“Eu fiz esse retorno para a Bahia, pensando quem sabe na Bahia não tem tanto racismo e tem sim”*. Ao decidir retornar para seu estado de origem, onde a presença significativa da população negra poderia sugerir um ambiente mais acolhedor para as pautas raciais, Amara acreditava que encontraria uma universidade menos hostil. No entanto, a experiência demonstrou que o racismo estrutural e institucional atravessa todos os espaços, manifestando-se independentemente da localização geográfica. Sendo uma mulher negra em um lugar que não a reconhece como parte legítima da intelectualidade, ela continua a vivenciar situações de discriminação, pois as dinâmicas raciais para um corpo racializado não se dissolvem pela composição demográfica local, mas persistem como expressão de estruturas históricas de exclusão.

Segundo seu relato, é desgastante enfrentar a opressão proveniente das instâncias superiores, representadas pelo Estado e pelo governo federal, por meio da precarização do trabalho, da falta de reajuste salarial, dos cortes orçamentários que comprometem a pesquisa, o ensino e a extensão, da sobrecarga administrativa decorrente da redução de pessoal, bem como da imposição de políticas educacionais que desconsideram a autonomia universitária e desvalorizam a produção científica nacional. Essas ações configuram um cenário de constante desmonte das condições necessárias para o exercício digno da docência no ensino superior.

No entanto, quando além dessas opressões provenientes da estrutura estatal, é necessário também enfrentar a lógica do esquadramento, da competição e da exclusão, que se manifesta no convívio cotidiano, entre colegas que estão ao seu lado, que compartilham do mesmo espaço e até tomam café juntos, torna-se algo desgastante e complexo. Ao considerar a possibilidade de antecipar a aposentadoria, a professora Amara indica que os obstáculos enfrentados não são circunstâncias isoladas ou passageiras, mas situações recorrentes que

comprometem sua permanência na universidade. Espaço que é fruto de um direito conquistado com muito esforço, mas que, diante do desgaste provocado por experiências cotidianas de hostilidade, competição desigual e conflitos atravessados por raça e gênero, pode resultar em adoecimento físico e mental, além de abreviar a carreira acadêmica de mulheres negras.

Além das tensões já mencionadas, que comprometem sua permanência na universidade, Amara chama atenção para uma dimensão muitas vezes silenciada: os conflitos interpessoais entre mulheres. Diante de sua própria experiência, é evidenciado como os marcadores de gênero e raça tornam esse processo ainda mais acentuado. A professora afirmou que, ao vivenciar essa realidade, compreende de maneira concreta os efeitos da interseccionalidade, quando constata que, muitas vezes, o problema não está apenas nas relações com os homens, mas também entre as próprias mulheres. Diferentemente dos homens, que mantêm entre si redes de apoio, espaços de convívio e sociabilidade como os tradicionais “clubes” ou os encontros nos bares, as mulheres, historicamente, foram socializadas para se odiarem.

Amara lembrou um evento que organizou, no qual discutiu a violência contra a mulher, e afirmou que, nas pesquisas realizadas para esse encontro, ficou evidente que a mulher é alvo de ódio de toda a sociedade, pelos homens, por outras mulheres e, no caso das mulheres negras, até por suas pares. Ela questionou, então, se essa realidade é, também, uma estratégia para que as mulheres sejam mantidas em ciclos de trabalho excessivo, sem tempo sequer para refletir sobre essas dinâmicas, uma vez que, segundo ela, “*as mulheres trabalham muito*”. Essa dimensão do conflito interpessoal entre mulheres rompe com a visão hegemônica que tende a tratar a categoria “mulher” como homogênea. A socialização histórica feminina, permeada pelo racismo, pelo patriarcado e pelas desigualdades de classe, fomentou dinâmicas de rivalidade e experiências distintas entre elas. É verdade que as lutas feministas têm buscado denunciar as opressões sociais e construir espaços de denúncia, acolhimento e solidariedade; no entanto, a sociedade segue cultivando e reproduzindo a rivalidade entre mulheres como uma marca do sistema patriarcal, que enfraquece e desmobiliza as possibilidades de luta coletiva.

Os relatos anteriores de Luzi e Amara apresentaram elementos que mostram como o racismo estrutural está presente nos conflitos interpessoais e como provoca

danos à saúde mental das professoras negras na universidade. Já a narrativa da professora Beatriz Nascimento (P) amplia essa reflexão ao abordar que tais tensões não se restringem à relação com homens brancos e mulheres brancas, mas podem incluir também os próprios homens negros. Para ela, o convívio com os pares é perpassado por uma estrutura opressora e complexa, em que múltiplos atores reproduzem e reforçam hierarquias de poder, como sintetiza em sua afirmação: *“estamos com o homem branco com um pé no nosso pescoço, a mulher branca com outro e, muitas vezes, o homem negro também”*.

Apesar dos discursos que negam racismo, machismo e misoginia, no cotidiano essas opressões se manifestam de forma velada, sutil e atravessada por muita competitividade. Beatriz Nascimento (P) observou que, mesmo quando há realizações coletivas e trabalhos importantes feitos em conjunto, há tentativas de invisibilizar o protagonismo de pessoas negras, especialmente de quem esteve à frente do processo.

Exemplificou essa situação com o caso que aconteceu com um colega negro que foi peça fundamental para a criação de um núcleo de estudos e para a implantação de um programa de mestrado. Apesar de seu esforço, liderança e dedicação, esse colega não foi sequer mencionado nas notas oficiais ou nos reconhecimentos institucionais. Para Beatriz Nascimento (P), esse é um reflexo de uma lógica em que o resultado é atribuído a um coletivo de forma genérica, apagando quem, de fato, mobilizou, articulou e carregou o projeto.

Embora reconheça que ninguém trabalha sozinho, sempre existe alguém que assume o papel de mobilizar, de fazer os trâmites burocráticos, de insistir para que o processo ande. E, quando essa pessoa é uma mulher negra ou um homem negro, seu trabalho é deliberadamente invisibilizado.

Beatriz Nascimento (P) também compartilhou sua experiência pessoal quando buscava realizar seu pós-doutorado. Ela enfrentou inúmeros obstáculos, adoecimentos e tentativas de ser empurrada para o final da fila, numa dinâmica marcada pela resistência institucional ao seu avanço. Esse percurso foi doloroso, o que provocou o seu adoecimento mental, chegando a ocasionar queda de cabelo, por conta do estresse passado para conseguir fazer o pós-doutorado. *“Eu cheguei lá praticamente sem cabelo na parte da frente”*. Ela descreveu que, neste processo, percebeu que algumas pessoas não ficaram satisfeitas com suas conquistas e que,

se pudessem, “*inviabilizariam o processo*”. E alertou que, constantemente, quando se verbalizam essas experiências, surgem tentativas de deslegitimar a vivência, acusando a pessoa de ser “*paranoica*” ou “*maluca*”.

A narrativa da professora Beatriz Nascimento (P), traz um novo elemento adicional aos conflitos interpessoais, pois este não se limita ao convívio cotidiano, mas se estende nas dinâmicas burocráticas que organizam e estruturam a academia. As dificuldades enfrentadas durante a tentativa de afastamento para a realização do pós-doutorado, abarcam a existência de mecanismos institucionais que atuam de forma velada, mas eficaz, para restringir o avanço de mulheres negras na carreira. Não se trata apenas de entraves administrativos, mas de práticas que produzem sofrimento, afetam a saúde física e emocional e comprometem a continuidade da trajetória acadêmica.

Para Beatriz (P), é muito importante que essas questões sejam discutidas, pesquisadas e registradas academicamente. Segundo ela, pesquisas que abordam as experiências de mulheres negras na universidade são fundamentais, pois dão visibilidade a essas vivências e rompem o silêncio imposto por estruturas opressoras.

Enquanto a experiência de Beatriz Nascimento (P) mostra como os conflitos interpessoais se manifestam também no plano burocrático, reverberando mecanismos institucionais de exclusão que impactam a saúde e a continuidade da carreira acadêmica, o relato da professora Liu Onawale segue por outro caminho. Ao abordar sua vivência, Liu chama atenção para as disputas que se estabelecem nas relações entre pessoas negras e brancas dentro da universidade, destacando o desconforto que emerge quando colegas não negros são confrontados com discursos e pautas raciais.

Ela salienta que, como em todas as instituições, na universidade onde atua existem panelinhas, e ela deixa claro que não se envolve nesses espaços. Reconhece que dentro da universidade há uma disputa muito grande, especialmente nas relações entre pessoas negras e pessoas brancas. Liu observou que há um desconforto constante quando é preciso fazer com que os colegas não negros compreendam os discursos e as pautas relacionadas às questões raciais. Embora não tenha relatado episódios diretos contra ela, atribui isso ao respeito construído ao longo da sua trajetória.

Afirmou, que não se envolve em conflitos, disputas internas ou “*fluxicos que não levam a nada*”, pois seu tempo e sua energia estão voltados para a construção de algo que realmente importe, que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

A professora também ressaltou que, embora existam pessoas racistas na universidade, elas não se assumem abertamente, por estarem em uma instituição com um perfil de público majoritariamente negro. São, justamente, essas pessoas com quem ela faz questão de dialogar, chamando a atenção para a necessidade de compreenderem seu papel e sua responsabilidade dentro da instituição.

Procura manter uma boa relação, transita bem pelos espaços, e entende que sua postura não é, necessariamente, a de todas as mulheres negras, já que percebe que há uma tendência nas universidades de isolar mulheres negras em uma espécie de “*bolha*”, restringindo seus espaços de circulação e atuação. Porém, ela nunca aceitou estar nessa bolha. Pelo contrário, defende que é preciso dialogar inclusive com quem não percebe ou finge não perceber que está reproduzindo práticas de exclusão, justamente para provocar reflexões e transformações no ambiente acadêmico. A recusa da professora Liu em se fechar em uma “*bolha*”, dialogando apenas com aqueles que compartilham dos mesmos posicionamentos, representa uma postura estratégica de reafirmação nos espaços acadêmicos onde os conflitos interpessoais são constantes. Ao optar por não se isolar, ela afirma sua presença na universidade como um espaço que também lhe pertence por direito, ao mesmo tempo em que reconhece que tais conflitos fazem parte do cotidiano. Sua escolha, portanto, não nega a existência das tensões, mas é uma forma própria de enfrentá-las.

O último elemento observado nas narrativas das relações com os pares é o aquilombamento estratégico que representa a construção de redes de solidariedade e apoio entre colegas. Para a professora Luzi Borges sua atuação dentro da universidade é atravessada pela compreensão de si como uma mulher política, que faz da estratégia uma ferramenta de sobrevivência e construção coletiva. Exerce essa postura de forma honesta, sem se confundir com oportunismo. A articulação com os pares acontece de maneira direta e assertiva. Quando identifica um professor que possui um projeto, não hesita em procurá-lo, bater à sua porta e propor parcerias. Essa forma de se movimentar institucionalmente não ocorre sem motivo. Há na universidade um adoecimento que atinge, sobretudo, mulheres negras,

realidade que ela nomeia como *síndrome da solidão da mulher negra acadêmica*. Segundo Luzi Borges, esse processo faz parte de uma política de morte que opera dentro das instituições, exigindo, portanto, que pessoas negras adotem posturas estratégicas para sobreviver e permanecer. Ela se definiu como uma pessoa estrategista, que não se permite ser paralisada pelos conflitos. Ainda que se irrite ou se sinta atravessada por situações de desrespeito ou tensionamento, comuns no cotidiano acadêmico, ela não se permite adoecer. Ocorre momentos de indignação, de posturas assertivas, mas, em seguida, retoma o diálogo, busca reconstruir pontes e articula as ações necessárias para seguir com seus projetos.

Situada no perfil de carreira consolidada, com experiência acumulada ao longo dos anos, a professora Luzi, tem uma postura política e estratégica diante das adversidades da vida acadêmica. Sua prática de bater à porta dos colegas e propor parcerias mostra uma postura proativa, que se ancora na convicção de que o espaço universitário é também seu lugar de direito e que as redes de colaboração precisam ser ocupadas de forma assertiva. Seu aquilombamento estratégico: é um movimento político que rompe o isolamento e cria possibilidades de permanência a partir da coletividade. No caso da professora Luzi Borges, esse aquilombamento não se limita a reunir apenas pessoas negras, mas envolve uma rede diversa de sujeitos capazes de potencializar articulações para o desenvolvimento de seu trabalho, seja na pesquisa, na extensão ou em projetos institucionais mais amplos. Luzi entende o aquilombamento estratégico como ferramenta de ação política e pedagógica.

Enquanto Luzi enfatiza a postura de bater à porta dos colegas e propor parcerias como forma de romper a solidão da mulher negra acadêmica, Lélia (P) destaca a centralidade de um “aquilombamento necessário”, fundamentado em afinidades políticas e teóricas. Para a professora Lélia Gonzalez (P), a relação com os pares no ambiente acadêmico, configura-se em manter uma relação mais próxima com os colegas que compartilham um alinhamento político e teórico próximo. Para ela, essa aproximação se dá em função de um “*aquilombamento necessário*”, que permite resistir, sobreviver e construir coletivamente. Segundo Lélia (P), sua atuação se estrutura com esses parceiros, por meio de projetos compartilhados e colaborativos, e não na lógica do trabalho individual disfarçado de coletivo, que ela afirmou não fazer parte de sua prática.

Como exemplo dessa parceria, citou a recente organização de uma coleção voltada para a educação básica, desenvolvida em parceria com uma editora, e que envolveu outros colegas alinhados com essa mesma perspectiva. Já aqueles que não compartilham desse mesmo alinhamento, mantêm o diálogo dentro das possibilidades. No entanto, quando surgem falas e posturas inaceitáveis, como escutar em reuniões docentes expressões como “*não estou aqui para ensinar aluno a escrever*”, ela se posiciona de forma firme e crítica, embora reconheça que nem sempre seja fácil lidar com essas situações.

Para ela, a trajetória dentro da universidade, construída ao longo de mais de 20 anos, exige a criação de dispositivos e estratégias de enfrentamento, tanto para lidar com os conflitos, que são inevitáveis, quanto para garantir espaços de segurança, fortalecimento e atuação coletiva. As estratégias para estar na universidade não se dão de maneira isolada, mas em face do fortalecimento coletivo junto com aqueles e aquelas que possuem uma proximidade de diálogo. Lélia (P) reforçou que, na Unilab, muitos colegas já vêm de uma trajetória de luta antirracista em suas instituições de origem, e seguem na atuação docente comprometidos com um projeto mais amplo de transformação social e de enfrentamento ao racismo. Por fim, Lélia (P) enfatiza que esse trabalho não é e não pode ser uma trajetória solo. Ao longo dos anos, vem construindo uma rede com colegas os quais formam parcerias e que caminham junto com ela, fortalecendo um percurso coletivo, ético e politicamente comprometido com a transformação social.

A fala de Lélia (P) enfatiza a centralidade do aquilombamento estratégico como prática de resistência coletiva e politicamente comprometida com a transformação social, destacando que sua trajetória acadêmica só se sustenta a partir da construção de redes e parcerias que rompem com a lógica individualista. De modo distinto, mas complementar, a professora Maria de Jesus também valoriza a importância das relações com os pares, ainda que em um registro diferente.

A professora Maria de Jesus explica que a relação com os pares se dá de maneira diferente, dependendo do espaço em questão. No âmbito do programa de pós-graduação do PPGREC/UESB ao qual está vinculada, ela relatou que, embora eventualmente surjam alguns conflitos, eles não são de ordem pessoal, mas relacionados aos debates de ideias e aos diferentes posicionamentos institucionais,

o que ela considera natural e próprio da dinâmica acadêmica. No geral, define esse espaço como relativamente tranquilo.

Por outro lado, no ambiente mais amplo da UNEB, no campus onde atua na graduação, Maria de Jesus afirmou sentir muito acolhimento. A universidade carrega uma história marcada pela presença de profissionais, pesquisadores e professoras negras, ativistas e militantes, cujas trajetórias foram e continuam sendo fundamentais. Para ela, o legado de resistência acadêmica negra é algo que inspira, fortalece e está presente no cotidiano.

No entanto, quando se amplia o olhar para o ambiente institucional como um todo, há, sim, disputas e conflitos, especialmente no campo epistemológico. Como coordenadora de um grupo de pesquisa que tem como centralidade os estudos sobre raça, gênero e suas intersecções, seu posicionamento muitas vezes gera incômodos. Seu grupo e pesquisa, majoritariamente formado por mulheres negras, anuncia desde sua criação sua proposta política e acadêmica: discutir raça, gênero, feminismo negro, empoderamento, populações negras na Bahia, no Brasil e na diáspora.

Maria de Jesus destacou que, de um lado, o grupo gera identificação, fascínio e reconhecimento, principalmente por parte dos estudantes que passaram por ali, muitos deles hoje professores, pesquisadores, escritores, ativistas. Por outro lado, esse mesmo grupo também provoca incômodos e resistência, dado que trabalha com temas que nem todos desejam debater, como racismo, sexismo, misoginia e desigualdades estruturais.

Muitas vezes, os enfrentamentos não são explicitados verbalmente, mas são sentidos, percebidos nos gestos, nos olhares e nas dinâmicas institucionais. Ainda assim, reconhece que existem colegas, mulheres negras, que se “*aquilombam*” com ela, compartilham das lutas e possuem sensibilidade em relação às demandas e às temáticas que ela e seu grupo de pesquisa defendem. Assim, o enfrentamento que vive dentro da universidade não é apenas político, mas também epistemológico, pois questiona e tensiona as estruturas que historicamente invisibilizaram os saberes, as presenças e as produções intelectuais de mulheres negras.

Nos relatos anteriores das professoras com carreira consolidada, Luzi, Lélia e Maria de Jesus, é identificado que, ao longo dos anos, a permanência na universidade é possível mediante a construção de estratégias coletivas de

enfrentamento, seja por meio do aquilombamento político, como ressaltam Luzi e Lélia, seja pela busca de espaços de segurança e diálogo institucional, como enfatiza Maria de Jesus. Essas trajetórias, marcadas pela experiência acumulada, evidenciam a importância da consolidação de redes de apoio e da articulação com pares para resistir ao isolamento e ao adoecimento. Em contraste, a narrativa das professoras recém-ingressas traz à tona outra perspectiva: a de quem está no início da carreira e ainda enfrenta os desafios de se inserir, afirmar sua legitimidade e criar suas próprias formas de estabelecer vínculos e estratégias de permanência.

A professora bell hooks (P) explicou que a relação com os pares se estabelece em dois campos: com os colegas do próprio colegiado e com os demais docentes do campus. Nessa perspectiva, tem uma boa convivência com ambos, embora, devido à dinâmica do dia a dia e aos diferentes horários de trabalho, nem sempre seja possível encontrar todos com frequência.

No que diz respeito ao colegiado de Pedagogia, ao qual pertence, há muito respeito e colaboração. Segundo bell hooks (P), o grupo, atualmente pequeno, com apenas cinco integrantes, mantém uma relação muito próxima e comprometida, em torno da valorização e do fortalecimento do curso de Pedagogia no campus. Existe uma articulação constante entre os colegas, com a construção de projetos, participação em eventos e desenvolvimento de atividades conjuntas: *“A gente compra uma briga que é cada vez mais de valorizar e potencializar o curso de Pedagogia aqui dentro do campus”*. Segundo ela, as colegas acolhem as propostas umas das outras e trabalham de forma colaborativa. As parcerias também ocorrem com outros colegiados, mas, naturalmente, a proximidade é maior com as colegas do próprio colegiado, o que facilita a organização, a articulação e o desenvolvimento conjunto das atividades.

bell hooks (P) observou que percebe, inclusive, um cuidado por parte da coordenação em reconhecer seu perfil de atuação e suas discussões, chegando a trocar disciplinas, oferecendo aquelas que considera alinhadas às suas práticas e debates, o que ela interpreta como uma forma de respeito, cuidado e valorização. Assim, conclui que mantém uma boa relação com os colegas, baseada na colaboração, no respeito e no compromisso coletivo com o curso.

De modo semelhante ao relato de bell hooks (P), que destacou o reconhecimento institucional e o cuidado dos pares em alinhar suas atividades ao

seu perfil de atuação, a professora Obá também percebe em sua trajetória inicial um ambiente de receptividade. Relatou que sua relação com os pares no ambiente acadêmico tem sido muito tranquila. Segundo ela, trata-se de um convívio respeitoso, marcado no geral pela receptividade dos colegas. Ela contou que tem sido constantemente convidada a participar de atividades institucionais, como comissões e bancas. *“Já fui chamada para compor uma banca de heteroidentificação e outras comissões também. Estou sempre sendo convidada para participar de alguma coisa, então estou sendo vista”*.

Apesar de estar há pouco tempo como professora concursada, apenas 11 meses, no momento em que a entrevista foi realizada, Obá afirmou que sua chegada à universidade foi acolhedora e tem se consolidado por meio de relações positivas e respeitadas com os demais docentes.

As falas de bell hooks (P) e Obá permitem compreender como o aquilombamento estratégico se manifesta nas trajetórias de professoras recém-ingressas, para quem a construção de vínculos tem se manifestado na forma como são recebidas e oferecidas as oportunidades.

No caso de bell hooks (P), o aquilombamento aparece na articulação com os colegas de seu colegiado. A valorização e o fortalecimento coletivo do curso de Pedagogia são percebidos por ela como uma luta conjunta, que exige apoio mútuo e disposição para “comprar brigas” em defesa de um projeto comum.

Já na fala de Obá, o aquilombamento é expresso por meio da receptividade e das oportunidades de inserção em atividades institucionais, como bancas e comissões. Embora esteja há pouco tempo na instituição, ela destacou que a acolhida positiva tem sido um fator decisivo para sua adaptação e permanência.

Em ambas as narrativas, nota-se que o aquilombamento estratégico, na condição de recém-ingressas, não se ancora apenas em redes políticas consolidadas, como no caso das professoras de carreira consolidada, mas se manifesta em práticas cotidianas de acolhimento, colaboração e abertura de espaços. O contraste entre as narrativas das professoras com carreira consolidada e as recém-ingressas, não deve ser entendido como uma oposição, mas como profissionais que estão em momentos distintos da trajetória acadêmica. As diferenças de como o aquilombamento é percebido podem estar relacionadas às transformações institucionais recentes, devido às lutas históricas do movimento negro e feminista que ampliaram espaços

de participação na universidade e também ao fato de estarem em estágio inicial da carreira e ainda não terem enfrentado os conflitos e disputas que podem se intensificar com o tempo.

Diante dos relatos compartilhados pelas professoras, podemos perceber que a presença delas na universidade é marcada por tensões, disputas, questionamentos que revelam as estruturas racistas e sexistas que permeiam as instituições. As narrativas evidenciam tanto os desafios encontrados, a deslegitimação intelectual, o racismo velado, a sobrecarga de trabalho, quanto as estratégias de resistência que constroem cotidianamente por meio da autoafirmação e do combate às imagens de controle que imputam sobre seus corpos. Identificamos a seguir categorias analíticas presentes nas falas das professoras ao problematizarem a relação com os pares.

As relações com os pares evidenciam nuances da complexidade de estar e permanecer como docente negra no ensino superior. Os *questionamentos sobre a legitimidade da produção científica, da invisibilização de conquistas e títulos, e da necessidade constante de legitimação e comprovação de competência*, são elementos presentes nos relatos das professoras com o perfil de pioneira: Dan-je-mí, e das professoras do perfil de carreira consolidada: Luzi Borges Amara, Luciana Cruz e Beatriz Nascimento (P). Esses relatos dialogam com o que Collins (2019) denomina de domínio interpessoal, ou seja, práticas cotidianas que revelam o modo como as pessoas tratam umas às outras. Os constantes questionamentos vivenciados pelas professoras dizem respeito a uma estrutura que lê os corpos de mulheres negras como pertencentes a espaços distintos do campo da intelectualidade. Assim, a forma como o domínio interpessoal é executado está diretamente relacionada às práticas racistas e sexistas direcionadas às mulheres negras. Pode-se, então, indagar por que tais violências ainda persistem em um espaço dedicado à produção do conhecimento científico. A esse questionamento, Gomes (2010, p. 497, grifos da autora) oferece uma resposta:

Não podemos nos esquecer de que foi no contexto científico do final do século XIX e início do século XX que os ‘homens de ciência’ ajudaram a produzir as pseudoteorias raciais que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta inferioridade racial. A ciência serviu, naquele momento, como um instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas. No decorrer do processo histórico, tais teorias foram derrubadas, superadas e condenadas nos meios intelectuais e na

realidade social, mas isso não isenta os prejuízos sociais e o imaginário racista que elas ajudaram a reforçar e produzir, principalmente, na trajetória dos grupos étnico-raciais sobre os quais elas incidiram. Tais resultados afetaram não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação.

O *racismo institucional e simbólico* manifesta-se de forma velada nas interações cotidianas, conforme narrado pelas professoras com carreira consolidada, são elas Amara, Beatriz Nascimento (P) e Luzi Borges. Essa presença se expressa por meio de *incômodos e silenciamentos* diante dos temas raciais pesquisados e discutidos, como evidenciado nos relatos de Maria de Jesus (carreira consolidada) e Dan-je-mí (pioneira). Além disso, observa-se um *tratamento desigual* em situações institucionais relevantes, como no caso da professora Amara, ao dar entrada em seu processo para ascensão ao nível de professora plena, e de Beatriz Nascimento (P), durante o encaminhamento de seu processo de pós-doutorado, ambas do perfil de carreira consolidada.

As relações vivenciadas pelas professoras geram *estratégias de enfrentamento e resistência* para estar e permanecer no ambiente acadêmico. Dentro dessa dinâmica, observam-se posturas de confronto e afirmação, como nos casos de Luzi Borges, Lélia Gonzalez (P) e Dan-je-mí; a recusa à subalternização, como relatado por Luzi Borges e Dan-je-mí; e a criação de redes de apoio e aquilombamento, observado nos relatos de Lélia Gonzalez (P), Maria de Jesus e Luzi Borges. Tais estratégias são importantes para garantir a ocupação e o pertencimento de forma não individualizada, mas coletiva, que combata as violências cotidianas, a solidão institucional e fortaleça as redes de apoio na universidade. A *construção de redes e alianças políticas* é de fundamental importância para o trânsito na universidade, mediante parcerias com docentes alinhados politicamente, conforme Lélia Gonzalez (P) e Maria de Jesus relataram, com ações coletivas em defesa do projeto antirracista no caso de Lélia Gonzalez (P) e bell hooks (P), e também articulação estratégica com diferentes grupos (Luzi e Liu Onawale). Ao se movimentarem na universidade, cada professora vai encontrando suas próprias estratégias de resistência que em alguns casos se assemelham e em outros se diferenciam.

É importante destacar o *sofrimento psíquico e o adoecimento mental* que as relações acadêmicas podem provocar. Beatriz Nascimento (P) relatou o adoecimento que enfrentou durante o processo de tentativa de saída para o pós-doutorado. Amara também compartilhou a experiência de adoecimento ao chegar ao último estágio da carreira, durante o processo para se tornar professora plena. Luzi fez o alerta para a necessidade de aquilombamento dentro da universidade como forma de prevenção à síndrome da solidão da mulher negra acadêmica.

É sinalizado também o *conflito de gênero entre as mulheres*, com tensões entre mulheres negras e brancas, presentes nas falas de Luciana, Amara, Luzi e Dan-je-mí, assim como a falta de sororidade e a reprodução de hierarquias, destacadas nos relatos de Amara e Beatriz (P). As tensões raciais e de gênero evidenciam os conflitos presentes no cotidiano da universidade, o que pode dificultar as possibilidades de construção coletiva e revela que a categoria mulher negra é diversa, com suas complexidades, especificidades e necessidades. As vivências das mulheres negras são marcadas por experiências específicas de quem tem a pele preta na sociedade e isso fica evidente no relato das professoras por meio dos questionamentos e das vivências que têm com seus pares independentemente de serem mulheres ou homens. Com relação a esse aspecto, Carneiro (2003, p. 120) já havia chamado atenção dentro do movimento feminista de que “a consciência [de] a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade intragênero”.

Observa-se que os conflitos interpessoais aparecem de forma mais explícita nas narrativas das professoras com perfil pioneiro e de carreira consolidada, cujas trajetórias revelam tensões atravessadas por hierarquias de raça e gênero. Já as professoras recém-ingressas não enfatizaram esse aspecto, relatando, a princípio, um ambiente mais acolhedor e propício ao seu trabalho. Essa diferença pode estar relacionada ao pouco tempo de experiência no exercício da docência universitária, o que ainda não lhes expôs, de maneira tão intensa, às disputas e dinâmicas de poder que se acentuam ao longo da carreira ou, ainda, às mudanças recentes na configuração de um perfil mais diverso na universidade, tanto no ingresso de alunos quanto de professores, assim como às transformações epistemológicas provocadas pela presença desses sujeitos, que introduzem perspectivas decoloniais, raciais e

feministas, ampliando os horizontes do que é reconhecido como conhecimento legítimo.

De acordo as categorias analíticas mencionadas anteriormente, é possível identificar pontos de semelhança e de diferença nos relatos das professoras. Entre as semelhanças, destacam-se:

- Invisibilização e deslegitimação: a maioria das professoras relatou que, em algum momento, teve sua competência ou produção intelectual questionadas;
- Conflitos raciais e epistêmicos: todas as professoras, tanto aquelas que se enquadram no perfil de professoras pioneiras quanto as que possuem carreira consolidada, apontaram tensões relacionadas à presença negra na universidade, sobretudo quando articuladas a projetos antirracistas ou feminismos negros.

Entre as diferenças, observam-se:

- Tempo de inserção na universidade: professoras com trajetória mais recente, como Obá e bell hooks (P), não relataram tensões com os pares, ao passo que aquelas com longa trajetória descreveram experiências marcadas por tensionamentos;
- Postura diante dos conflitos: algumas adotam uma postura de confronto direto, como Luzi, Dan-je-mí e Lélia Gonzalez (P), enquanto outras optam por estratégias diplomáticas e institucionais, como Liu;
- Natureza dos conflitos: para algumas professoras, os conflitos são de ordem epistêmica e política, como nos casos de Maria de Jesus e Lélia Gonzalez (P); para outras, estão relacionados ao reconhecimento de sua presença, como relatado por Luciana, Luzi e Beatriz Nascimento (P); e, ainda, assumem um caráter burocrático, através dos entraves institucionais e administrativos que dificultam o avanço acadêmico, como evidenciam as experiências de Amara e Beatriz Nascimento (P).

As relações das professoras com seus pares na academia devem ser analisadas sob a ótica racial e de gênero, compreendendo que as situações vivenciadas e as respostas de cada uma são diversas. Em alguns casos, essas respostas podem se aproximar; em outros, podem se distanciar, refletindo a pluralidade de possibilidades diante das situações enfrentadas.

3.3

Saberes em movimento: a relação com os estudantes

A relação estabelecida com os estudantes, em face das experiências das professoras negras que compõem este estudo, é marcada por uma parceria que envolve afeto, compromisso com o processo formativo e atenção às condições sociais de origem dos discentes. Apostando no diálogo e comprometidas com uma formação acadêmica que promova transformações reais na vida dos estudantes, os saberes dessas professoras têm movimentado a universidade por meio de outras bases. Seguiremos com os relatos das professoras a respeito da relação com os estudantes.

A professora Luzi Borges iniciou seu relato afirmando o quanto é apaixonada pela docência. Seu vínculo com a universidade está diretamente relacionado com a motivação que sente em ensinar: *“Eu sou uma pessoa que gosta da docência e digo sempre: no dia em que eu acordar, abrir meus olhos e não desejar ir para a UESC, eu mudo de profissão. Eu gosto de sala de aula, adoro dar aula”*.

Mesmo exercendo funções administrativas, nunca se distanciou da sala de aula, pois considera fundamental estar presente no processo formativo dos estudantes: *“O pessoal fala que eu sou uma diretora que dá aula, porque um despacho meu, eu tenho que ir lá na história justificar o meu sim ou o meu não”*. Referindo-se ao cargo de diretoria que ocupa no Ministério da Igualdade Racial.

Sua prática pedagógica é fundamentada no afeto e na construção de ambientes de aprendizagem acolhedores. Rejeita a lógica da educação punitiva, marcada pelo sofrimento, que, segundo ela, tem raízes na cultura colonial e cristã internalizada:

Eu não tenho problema com estudante. A minha disciplina eu busco tornar a mais prazerosa possível, porque sim, eu sou dessa pedagogia do afeto, dessa pedagogia do prazer. Não tem que ser cansativo, não tem que ser um peso para ninguém. Essa história muito cristã de que a gente tem que aprender com peso, com cansaço. Essa cultura colonial que a gente reproduz, e que tem um gozo nisso, eu não tenho.

Sua metodologia está diretamente conectada ao respeito pela trajetória dos seus alunos, sobretudo por compreender que muitos deles fazem parte da classe trabalhadora e chegam à universidade já atravessados pelo cansaço e pela

sobrecarga cotidiana: *“Eu respeito muito a trajetória dos meus alunos. A maioria dos estudantes do noturno são da classe trabalhadora. Para mim, eles já chegam cansados, já chegam derrotados na universidade. E o meu papel não é deixá-los ainda mais nessa condição de vulnerabilidade intelectual da qual eles já vêm”*.

Dessa forma, organiza suas disciplinas considerando as condições reais desses estudantes, buscando minimizar práticas que reforcem desigualdades:

Sempre crio ambientes de aprendizagem durante a aula. Evito trabalho excessivo para fazer em casa, porque eu sei que não existe dever de casa para a classe popular e classe negra. Isso é elitismo da educação brasileira. Então, vai ter que ler na minha disciplina dez artigos? Quem vai ler, gente? Eu fui estudante e fui classe trabalhadora também. Na graduação, já cheguei a ler livro em pé, porque se eu sentasse, eu dormia. Então, eu não desejo a violência que eu passei para os meus estudantes.

Seu olhar docente está alinhado com a realidade dos seus alunos, principalmente das mulheres, mães e trabalhadoras: *“Eu sempre olho meus estudantes com o olhar de estudante. O que é que uma mulher, que é mãe, que é trabalhadora, pode fazer em casa? Eu organizo toda a minha disciplina, todas as minhas atividades, com este olhar para a classe trabalhadora, ou seja, para a classe negra”*. A lógica tradicional e elitista da universidade tende a ignorar as condições materiais, de gênero e de raça presentes na vida dos estudantes. Em contraposição a essa lógica, a prática de Luzi está alicerçada em uma pedagogia orientada pela empatia e pelo entendimento das desigualdades sociais. Sua própria vivência, quando foi estudante, oriunda de um estrato social historicamente excluído, faz com que compreenda as dificuldades enfrentadas por seus alunos para ingressar e permanecer na universidade, muitas vezes sem apoio, em condições financeiras precárias e sobrecarregados por inúmeras demandas.

Faz uma crítica à lógica acadêmica elitista, quando ela questiona as regras impostas pela universidade: *“Eu não tenho esse elitismo acadêmico que muita gente tem e faz questão de priorizar. ‘Ah, porque a universidade é um lugar de excelência, então não podemos mudar os ritos.’ Pode! Porque quando os ritos foram feitos, o meu povo não estava aqui. Então tem que ser reconstruído todos os dias”*. O posicionamento da professora Luzi Borges está relacionado às transformações ocorridas na universidade, após a implementação das políticas de ações afirmativas. Essas políticas ampliaram o acesso de pessoas oriundas das

camadas populares ao ensino superior, o que fez com que novas demandas passassem a compor o cotidiano acadêmico. Tais demandas, por vezes, contrastam com os ritos elitistas historicamente construídos dentro da universidade, instituição que tradicionalmente se destinava a um público branco e com poder aquisitivo. Sobre esse aspecto, hooks (2020, p. 98) argumenta:

Em certa época, as universidades eram compostas majoritariamente por pessoas brancas de classe média e alta, principalmente homens. As salas de aula eram mais homogêneas e os estudantes, até certo ponto, já conheciam as histórias pessoais uns dos outros. Quando as salas de aula são mais diversas, certamente é mais provável que aconteçam conflitos e contestações. Quanto mais diversa a sala, maior probabilidade de haver diferentes níveis de conhecimento e, por consequência, os professores são capazes de se valer de uma única base de conhecimento para construir a comunidade.

Por isso, Luzi Borges aposta no diálogo, na negociação e na construção coletiva das condições de ensino-aprendizagem, buscando que o tempo de aula seja suficiente para que os estudantes possam desenvolver ali as atividades da disciplina, sem sobrecargas externas:

Faço esse processo de negociação com eles, das condições de trabalho e de dedicação à disciplina. Procuro sempre dar o máximo que posso durante a aula. Por isso eu brigava por aulas de quatro horas, quando nem era muito comum, porque tinham professores que não gostavam. Eu brigava e falava: É ensino médio, é? Que você tem que dar duas aulas hoje e duas de hoje a oito dias? Eu sempre briguei para casar minha disciplina. Porque duas horas eu faço debate, duas horas eles trabalham na disciplina e a gente vai embora.

Sua relação com os estudantes é sustentada pelo respeito mútuo, elemento que, segundo ela, constitui a própria essência da universidade como espaço de aprendizagem e formação:

Eu acho que essa relação da gente é uma relação de respeito. Eles respeitam a minha trajetória, eu respeito a deles. E isso faz com que o ambiente seja o que realmente a universidade se propõe a ser: um ambiente educativo, um espaço mínimo de aprendizagem e um ambiente de educação e educação pelo respeito. A história dos pares: me respeitem para eu te respeitar. Eu desejo para meus alunos o topo da montanha.

Assim como Luzi, que enxerga na relação com os estudantes um vínculo pautado no respeito mútuo e na valorização das trajetórias, a professora Amara

também atribui centralidade a esse convívio, descrevendo-o como o verdadeiro presente de sua atuação docente. Reconhece que existem problemas, mas destacou que, sobretudo com os alunos mais jovens, essa relação é muito especial. Recentemente, ela assumiu uma turma com 19 alunas, todas mulheres, que ingressaram no curso de Pedagogia. Essas alunas sempre sonharam em ser professoras, brincaram de escolinha na infância e escolheram a pedagogia exatamente por esse desejo.

Ao se deparar com essas turmas, em especial as mais novas, que ainda não carregam certos vícios do academicismo, sente que seu compromisso se renova. *“Como assim eu posso deixar esses alunos e não fazer nada por eles? Como assim eu não posso fazer o meu melhor? Como assim eu vou abrir mão deles? Como assim eu não vou mostrar os caminhos que percorri e as pedras que encontrei?”*, argumenta. Nessa perspectiva, a docência pode ser compreendida como um lugar de resistência. Diante de um ambiente institucional que, muitas vezes, a desestimula e a adocece, como relatado no tópico anterior sobre as relações com os pares, é na relação com os estudantes que Amara encontra a motivação para permanecer e se reinventar.

A renovação do compromisso docente se constrói não apenas na permanência institucional, mas sobretudo no vínculo estabelecido com os estudantes. É nesse ponto que sua reflexão se aprofunda ao considerar o perfil discente: em sua maioria, mulheres negras, cuja presença dá ainda mais sentido ao seu trabalho. Sempre esteve muito ligada a essa realidade, embora hoje, segundo relatou, sinta-se um pouco mais apática e busque proteger-se mais, em razão do desgaste e do adoecimento provocados pelas intensas demandas do trabalho. Ainda assim, reafirmou que sempre foi uma pessoa muito social, de conversar, de escutar os alunos e de trabalhar próxima a eles, promovendo uma verdadeira troca de experiências, o que hooks (2020) denomina de comunidade de aprendizagem, onde todos participam mutuamente do processo formativo.

Amara frisou que nunca manteve uma postura hierárquica rígida com seus alunos, ao contrário da postura que pode perceber em alguns de seus colegas. *“Parece que há uma necessidade de estabelecer uma hierarquia, como se o professor estivesse olhando de cima para baixo. Isso nunca deu certo para mim”*, afirmou. *“Em uma comunidade de aprendizagem, dismantelar hierarquias são*

necessárias” (hooks, 2020, p. 98). Sua relação com os alunos é de parceria, baseada na troca de conhecimentos no cotidiano da sala de aula. *“Esse é o trabalho que eu realizei, que realizo e no qual acredito. E é o que tem dado certo”*.

A ênfase de Amara em construir uma relação horizontal com seus estudantes, pautada na parceria e no desmantelamento das hierarquias, se assemelha ao relato de bell hooks (P). bell hooks (P) destacou que gosta muito da convivência que tem estabelecido com seus alunos, pois eles, *“compram todas as nossas ideias”*, e completou: *“Eu nunca vi um negócio desse! Compram mesmo, são loucos igual a gente”*.

Exemplificou como se dá a relação com os estudantes contando sobre a organização de um evento do Novembro Negro. Os professores ficaram responsáveis apenas pela fase inicial do evento, mas, logo depois, os próprios alunos assumiram completamente o evento. Eles tomaram a frente das atividades, organizaram, arrastaram cadeiras, trouxeram ideias, compraram materiais para a decoração, confeccionaram bonecas, sugeriram palestrantes e fizeram acontecer.

Os alunos não deixaram os professores sozinhos em momento algum. *“Eles tocaram o evento inteiro. Cantaram, chamaram pessoas para tocar música negra, e fizeram aquela bagunça... aquela bagunça que a gente gosta de ver na universidade. Colocaram fogo nessa universidade, no melhor sentido! Espalharam cartazes, fizeram vídeo para mobilizar a comunidade, e a comunidade veio, esteve presente. Teve feira dentro da universidade, fizeram uma festa danada!”*.

A relação com os estudantes tem sido tecida com muito respeito, diálogo e parceria: *“Foi um negócio impressionante, impressionante mesmo! Como eles compram as nossas propostas. E não só as minhas, mas também as de outros professores. A gente diz ‘bora fazer’, e eles vão lá e fazem”*.

bell hooks (P) refletiu também sobre a realidade social de muitos de seus alunos, salientando que há estudantes em situação de grande fragilidade socioeconômica, que trabalham como diaristas e enfrentam inúmeras dificuldades para conciliar estudo e sobrevivência. Por isso, pensa em projetos que garantam bolsas, auxílios e oportunidades como monitorias, para que esses estudantes possam permanecer. A relação vai muito além do conteúdo acadêmico. Há cuidado, há afeto e não é o afeto no sentido romântico, mas aquele afeto que se dá na troca, na escuta, no se afetar mutuamente.

É perceber, por exemplo, quando o estudante chega e você percebe que ele tá triste. E, do mesmo jeito que a gente dá bronca e diz: Vocês precisam amadurecer academicamente. E eles também nos informam. Eles dizem: Professora, tá pesado demais!. Quando a gente marca uma atividade, e já tem outro professor que marcou no mesmo dia, eles sinalizam: Professora, tem outra atividade nesse dia. Vocês precisam se organizar.

Para ela essa relação tem sido muito boa, uma relação de parceria, de cuidado, de comprometimento, onde há uma troca mútua. O afeto que bell hooks (P) pontua, é político, pois contempla estar atenta às condições emocionais e materiais dos alunos, mas também envolve cobrar responsabilidades e amadurecimento acadêmico.

A professora Lélia Gonzalez (P) também valoriza uma relação de proximidade e reciprocidade com seus estudantes. Considerou que sua relação com os estudantes tem sido muito boa, marcada pela troca, pela confiança e pela reciprocidade. Gosta do que faz e que esse envolvimento é perceptível, atravessando sua relação com os alunos tanto na graduação quanto na pós-graduação. Lélia Gonzalez (P) observou que, mesmo quando há conflitos, como durante o período em que esteve na direção, enfrentando situações complexas, como casos de assédio e processos de reprovação, a relação com os estudantes manteve-se pautada no diálogo e na construção coletiva. Os conflitos são inevitáveis na vida acadêmica, mas não necessariamente comprometem a relação entre docentes e estudantes; ao contrário, podem ser oportunidades de aprendizado. O ponto central da fala de Lélia (P) está no modo como escolhe conduzir essas situações: em vez de recorrer a uma postura hierárquica rígida ou autoritária, fala sobre a importância de preservar o vínculo com os estudantes por meio da escuta e do diálogo.

Ela destacou que aprende muito com seus alunos, que chegam com propostas e pesquisas inovadoras. Citou, como exemplo, o trabalho recente de uma orientanda sobre famílias negras no recôncavo baiano, pesquisa construída com base na própria história familiar da estudante, que ela descreveu como uma produção *“fantástica, voltada para pensar o antirracismo”*. O interesse da estudante pela temática se deu em função de uma curiosidade pessoal e se transformou em uma proposta de pesquisa.

Sua atuação como orientadora está vinculada às temáticas do debate racial, de gênero e de relações étnico-raciais, o que também se conecta à própria missão institucional da universidade em que atua, que tem como proposta central promover o diálogo internacional, principalmente com os países africanos de língua portuguesa.

O perfil dos estudantes da Unilab é marcado pela diversidade, reunindo tanto brasileiros quanto estudantes provenientes de países de língua portuguesa. Isso exige dos docentes um constante movimento de reflexão e de reconfiguração das práticas pedagógicas. Muitos desses estudantes chegam ao Brasil porque não têm acesso ao ensino superior em seus países, seja por limitações estruturais, seja por contextos de conflito, como ocorre atualmente em Angola. Como consequência, boa parte desses alunos permanece no Brasil, dando continuidade à sua formação em programas de mestrado e doutorado, seja na Bahia, seja em outros estados do país.

O perfil de estudantes desafia os professores, exigindo deles mais do que uma reprodução de modelos tradicionais de ensino. Alguns docentes, segundo ela, não conseguem lidar com essas demandas e esperam um estudante que se enquadre em um perfil hegemônico, “*mais do mesmo*”, como ela própria descreveu. Nesse cenário, observa-se que boa parte dos alunos acaba se concentrando em torno dos docentes negros, que assumem as demandas acadêmicas, emocionais e formativas que outros colegas se recusam a acolher.

A situação gera uma sobrecarga considerável, já que alguns professores, de forma explícita ou velada, rejeitam orientar determinados alunos, sob justificativas como “*não sabem ler*”, “*não sabem escrever*”. A recusa faz com que estudantes, aqueles que carregam marcadores de raça, classe e nacionalidade, orbitem em torno dos docentes dispostos a assumir esse compromisso.

Lélia Gonzalez (P) compartilhou que vive essa realidade cotidianamente. Mesmo quando esteve afastada para atuar no Ministério dos Direitos Humanos, não interrompeu suas orientações. Para ela, seria impensável abandonar seus orientandos, pois entende que há um compromisso ético, político e afetivo com suas trajetórias. Durante esse período, quatro de seus orientandos concluíram o mestrado.

Relembrou uma experiência na última disciplina que ministrou na pós-graduação, quando teve uma estudante com deficiência na turma. Enfrentou, junto com a aluna e com outros professores, os desafios impostos pela falta de preparo e de estrutura da universidade para garantir as condições necessárias à permanência dessa estudante. Segundo ela, *“foi tudo no calor da luta cotidiana, dela e nossa, para assegurar que ela pudesse exercer o seu direito de estudar”*. Lélia Gonzalez (P) ressaltou que, quando um direito não é garantido, isso impacta diretamente na formação da pessoa, limitando seu acesso e sua trajetória acadêmica.

Refletindo sobre sua atuação, Lélia Gonzalez (P) também destacou como a universidade, muitas vezes, continua operando na lógica da *“normalidade excludente”*, em que o diverso não é plenamente acolhido. Por isso, ela entende que sua prática docente se fortalece quando busca criar outras possibilidades, outros espaços de compartilhamento e reconhecimento. Citou, as experiências de defesa de trabalhos acadêmicos realizadas dentro das próprias comunidades dos estudantes, momentos que ela considera emocionante e potente, pois envolvem família, amigos, vizinhos e toda a rede que sustenta aquela trajetória.

Para Lélia Gonzalez (P) a relação com os estudantes é atravessada por desafios, mas também por muito aprendizado e fortalecimento. Para ela, trata-se de uma relação que carrega um *“grande potencial de transformação”*, tanto para os alunos quanto para ela, enquanto professora, mulher negra e pesquisadora comprometida com a construção de uma universidade mais plural, justa e verdadeiramente diversa.

Para a professora Luciana Cruz, quem melhor poderia descrever essa relação seriam os próprios estudantes, acredita que essa relação é muito boa. Essa percepção se confirma, inclusive, no processo eleitoral em que foi eleita diretora do campus, no qual obteve 92% dos votos. Segundo ela, esse apoio expressivo veio, em grande parte, dos estudantes, que demonstraram reconhecimento pelo trabalho que desenvolve. Luciana contou que muitos alunos a procuraram durante o processo, afirmando que queriam sua continuidade na gestão, destacando a importância da sua presença no cargo para que se sentissem representados, acolhidos e fortalecidos dentro da universidade.

Ela mantém uma relação de proximidade, parceria e troca constante com os alunos. Como símbolo desse compromisso, destaca que a porta da sala da diretoria

“só fica fechada em momentos muito específicos, como esta entrevista”, mas que, no dia a dia, permanece aberta, para receber os estudantes, que, para ela, são a razão da existência da instituição. Luciana afirmou que essa relação construída com os alunos é fundamental e tem sido um dos pilares do seu trabalho na universidade.

Para Liu Onawale a relação com os estudantes é de respeito, compromisso e construção mútua. Ela afirmou: *“Quem paga meu salário são os estudantes. Eu preciso estar para os meus estudantes”*.

Liu Onawale ainda ressaltou que seus alunos percebem quando ela não está bem, quando está cansada, e que essa relação de proximidade e respeito foi construída ao longo de sua trajetória na universidade. Segundo ela, sua atuação é voltada *“para os seus”*, ou seja, para os estudantes, e isso dá sentido à sua presença no espaço acadêmico. Com os alunos, não enfrenta dificuldades no campo interpessoal.

Além disso, Liu Onawale compartilhou que, no início de cada semestre, apresenta a ementa da disciplina para avaliação dos alunos. Convida-os a refletirem sobre o que poderia ser retirado, acrescentado ou modificado. *“Aí se pode questionar que a ementa não pode ser alterada, mas faço esse trabalho com os estudantes, pois sempre há algo que pode ser modificado e isso não é um problema, muito pelo contrário, é uma oportunidade para se aprender outras coisas”*.

Sua prática docente não se limita apenas ao que ela sabe. Afirmou com tranquilidade que, quando surge algum tema ou conteúdo que não domina, não hesita em convidar outra pessoa que tenha conhecimento para compartilhar com a turma. E deixa explícito para os estudantes: *“Eu não sei sobre isso, mas vou trazer alguém que sabe, para compartilhar com vocês e comigo também”*.

Esse aprendizado foi adquirido com seu pai, e é uma lição que leva para a vida e para sua prática docente. Seu pai dizia: *“A gente não precisa saber tudo e o que a gente não sabe, deve ter alguém que sabe”*. Esse entendimento permite que ela conduza sua atuação na graduação de forma colaborativa, aberta, sem medo de reconhecer seus próprios limites, buscando construir, junto com os estudantes, processos de aprendizagem significativos. Segundo ela, essa é a base da sua relação com os estudantes, uma relação de honestidade, diálogo, troca e construção coletiva do conhecimento.

Nessa mesma linha, Obá relatou que sua relação com os estudantes na universidade tem sido positiva. Segundo ela, trata-se de uma convivência marcada pela proximidade, acolhimento e parceria.

Os componentes curriculares que ministra, com foco nas relações raciais, despertam grande interesse entre os alunos. *“Os estudantes fazem caravana, perguntam de um semestre para outro qual será o componente que vou oferecer”*. Essa busca constante reflete, segundo a professora, uma recepção muito boa, significativa e marcante.

Obá contou que os alunos frequentemente a procuram para promoverem juntos discussões sobre as questões raciais. Essa interação reforça o vínculo construído desde sua chegada à instituição. *“Na primeira turma com a qual tive contato, os estudantes me disseram: Professora, a gente estava esperando a senhora”*. Para ela, isso sintetiza a qualidade da relação estabelecida com os discentes: uma relação de acolhimento, proximidade e construção coletiva.

Já para Beatriz Nascimento (P) a relação também é positiva, mas atravessada por outros contornos. Sua postura enfatiza o rigor e a exigência como elementos centrais do processo formativo, destacando que a trajetória acadêmica envolve esforço e dedicação, tanto para ela quanto para os alunos. A professora Beatriz Nascimento (P) afirmou que, no geral, mantém uma relação muito boa, embora essa relação também seja atravessada por desafios e tensões. Ela se define como uma professora exigente, deixando evidente para os alunos que o processo de aprendizagem exige compromisso, dedicação e esforço. Sempre reforça que, assim como ela não trilhou seu caminho porque era fácil, eles também não devem se enganar quanto às exigências do percurso acadêmico.

Recusa a lógica que busca diminuir as exigências para os estudantes negros por meio de uma visão assistencialista, como se fossem incapazes. Pelo contrário, defende que historicamente *“a gente sempre conseguiu, sim”*, mesmo sem as políticas de ações afirmativas que existem hoje, entendendo e frisando que antes das políticas o acesso era muito limitado. Beatriz Nascimento (P) lembrou sua própria trajetória e de sua geração, que chegou à universidade partindo de um lugar de muito menos acesso, mas carregando uma enorme potência construída pela própria história e pela bagagem coletiva. A fala de Beatriz Nascimento (P) traz à tona uma importante reflexão sobre a dimensão geracional no acesso e na

permanência de estudantes negros na universidade. Se, de um lado, as novas gerações contam com políticas que ampliaram as possibilidades de ingresso e permanência, de outro, enfrentam o risco de serem vistas por olhares racistas como menos capazes ou dependentes de facilidades.

Na relação com os estudantes, ela procura, ao mesmo tempo, ser firme e acolhedora, mostrando que eles podem contar com ela e com outros professores aliados. Sempre reforça que sua geração não teve esse suporte, não teve referenciais na universidade e que, atualmente, eles dispõem de recursos que precisam aproveitar, como o acesso à informação e às políticas de permanência, mesmo reconhecendo que ainda existem muitas limitações.

Ela também expressou sua preocupação com o crescente adoecimento mental entre os estudantes, incluindo casos de depressão e suicídio, e reconheceu que há uma dificuldade em encontrar o equilíbrio: *“ser exigente, sem adoecer os alunos, e ser acolhedora, sem abrir mão do rigor acadêmico”*.

Beatriz Nascimento (P) disse que muitas vezes sente cansaço e impaciência, quando percebe que alguns estudantes priorizam as disciplinas de professores brancos e, por vezes, deixam suas demandas em segundo plano, entregando trabalhos de qualquer forma ou fora do prazo. No entanto, afirma que, com o tempo, conforme os alunos passam a compreender seu compromisso e seu engajamento, essa relação se fortalece. Ainda assim, ela se vê constantemente no papel de mediadora, equilibrando exigências acadêmicas, compreensão das realidades dos estudantes e os desafios que a docência impõe. Aqui, Beatriz (P), levanta a complexidade de ser professora negra em um espaço marcado por hierarquias raciais, inclusive na forma como os estudantes hierarquizam os docentes. Ao perceber que alguns alunos priorizam as disciplinas ministradas por professores brancos e deixam a sua a segundo plano, ilustra como o racismo estrutural também se manifesta nas relações pedagógicas. Isso gera frustração e desgaste, traduzidos no cansaço e na impaciência relatados por Beatriz (P). O papel de mediadora que Beatriz (P) assume é duplo: de um lado, o rigor acadêmico e, de outro, a compreensão das condições sociais e materiais que afetam os estudantes.

A hierarquização se manifesta quando alguns estudantes participam menos dos debates, negligenciam as leituras e tratam suas aulas como secundárias no percurso formativo. Do ponto de vista da professora, essa diferença não decorre de

sua competência ou do conteúdo trabalhado, mas do modo como o racismo atravessa as relações pedagógicas, atribuindo à branquitude o lugar de autoridade intelectual e relegando os saberes produzidos por mulheres negras a posições marginais. É como se, pelo fato de ser uma professora negra, houvesse a expectativa de que fosse mais branda nas cobranças acadêmicas, interpretação que leva parte dos estudantes a priorizar as disciplinas ministradas por professores brancos.

Nos relatos das professoras, é evidente a adoção de uma pedagogia do afeto e da escuta, orientada pelo respeito mútuo e pela sensibilidade às realidades dos estudantes. Autoras como hooks (2020), Gomes (2022) e Bueno (2022) discutem a importância do afeto na mobilização do conhecimento e na construção das relações. Em sintonia com essa perspectiva, as professoras constroem outros cenários na relação docente-discente dentro da universidade, um espaço tradicionalmente pautado por uma lógica hierárquica que posiciona o professor como único detentor do saber. Ao atuar de forma diferente, rompem com a ordem estabelecida, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e valorizando suas trajetórias e dinâmicas sociais, sem perder de vista o compromisso com uma formação crítica e acadêmica.

O desenho de outro cenário na universidade é construído mediante as práticas dessas professoras, revelando que “a saída se dá pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado o outro se fundem na busca da emancipação” (Carneiro, 2023, p. 14). Assim, o modo como as relações têm sido estabelecidas entre o corpo docente das professoras negras e o corpo discente, está baseado nos saberes interseccionais (Gomes, 2022), orientando a forma como atuam e concebem o ambiente acadêmico. Essa postura interpreta a interseccionalidade como ferramenta analítica, não apenas para compreendermos as relações de opressões raciais e de gênero, mas também para mostrar caminhos alicerçados nos moldes da diversidade, da justiça e do respeito ao outro e a si. “Os saberes interseccionais podem contribuir para práticas mais horizontais, inclusivas e decisões menos hierarquizadas, não autoritárias e produtoras de vida que contribuam para a libertação de mentes e das práticas políticas” (Gomes, 2022, p. 48).

Conforme as práticas descritas pelas professoras, essa perspectiva se concretiza na forma como Luzi organiza suas disciplinas a partir da realidade de mulheres trabalhadoras, mães e negras; na postura de Amara, que encontra nos

estudantes o verdadeiro presente de sua docência e renova seu compromisso a partir do vínculo afetivo; ou ainda em bell hooks (P), que articula cuidado e rigor, construindo uma comunidade de aprendizagem baseada na escuta e na reciprocidade. Lélia Gonzalez (P), por sua vez, reforça que mesmo em contextos de conflito, a relação pode ser sustentada pelo diálogo e pela construção coletiva, enquanto Luciana e Beatriz Nascimento (P) mostram que a proximidade e o reconhecimento dos estudantes também se dão no campo político e institucional. Esses relatos exemplificam, na prática, como os saberes interseccionais se traduzem em relações horizontais e inclusivas, que recusam a hierarquia rígida e instauram modos de convivência e aprendizagem comprometidos com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

3.4

Ocupar ou não espaços de gestão: tensões, desafios e reflexões

O lugar da gestão tem se colocado como uma questão para as professoras negras. Enquanto algumas assumem o caminho da gestão universitária, mesmo reconhecendo os desafios que é para uma mulher negra ocupar um espaço de poder, outras optam por não assumir esse posto, compreendendo as dinâmicas raciais e de gênero que o atravessam. Quando assumem funções de liderança, podem enfrentar a deslegitimação de sua autoridade, sendo levadas a provar sua competência. Carregam o peso de estereótipos que associam mulheres negras a papéis subalternos, o que causa estranhamento quando ocupam espaços de poder. Esse processo pode gerar isolamento institucional, com a ausência de pares em espaços de poder, acarretando solidão e sobrecarga. Somados a isso, podem ocorrer microagressões e boicotes, por meio de interrupções, desvalorização de suas falas ou tentativas de inviabilizar sua atuação, além do sexismo institucional que ainda vincula liderança ao masculino.

As que optam por não trilhar o caminho da gestão dedicam-se a outros campos da atuação acadêmica, como o ensino, a pesquisa e a extensão. A análise dos dados permitiu identificar dois perfis distintos entre as professoras: um perfil de *atuação gestora*, composto por aquelas que ocupam ou já ocuparam cargos de gestão na universidade, e um perfil de *recusa à gestão*, formado por professoras que nunca assumiram e que não querem assumir tais funções e não demonstram

interesse em integrar esse espaço institucional. Santos (2008, p. 3) ao abordar sobre os atravessamentos do ser intelectual negro destaca que a maioria deles “passou ou passa por diversas dificuldades para chegar aonde eles chegaram, ou seja, para ocupar um cargo e ter status de professor em uma universidade pública”. A seguir, apresentamos as narrativas das professoras sobre esse aspecto.

Ao compartilhar sua experiência na ocupação do cargo de diretora da universidade em que atua, a professora Luciana Cruz revelou as complexas e desafiadoras relações institucionais que atravessam sua trajetória de gestão. As maiores dificuldades, segundo ela, não vêm dos estudantes, *“os estudantes nos apoiam”*, mas de colegas e outros profissionais da universidade que ainda questionam sua presença nesse lugar de liderança. O questionamento não se refere apenas à função que ocupa, mas é atravessado por marcadores raciais e de gênero: *“Não é só o fato de ser, é de ser uma mulher, de ser uma mulher preta, isso é questionado”*. A ocupação de cargos de gestão pelas professoras negras não se limita ao exercício administrativo, mas é atravessada por disputas simbólicas e estruturais, localizadas na resistência institucional em reconhecer sua presença em espaços de liderança. O questionamento sobre sua posição como gestora universitária não pode ser dissociado dos marcadores de gênero e raça, pois persiste a naturalização da figura branca e masculina como padrão de autoridade acadêmica.

Luciana afirmou que, apesar do apoio de parte da comunidade acadêmica, colegas, alunos e técnicos que reconhecem sua importância e afirmam que *“você faz a diferença por estar nesse lugar”*, as resistências persistem nas relações interpessoais. Há dificuldade em reconhecer sua autoridade, autonomia e responsabilidade: *“Tem gente que não quer, de certa forma, ter na sua trajetória sido “comandado”, no bom sentido, coordenado, direcionado por essa mulher. Porque é uma mulher que não está aqui para dizer amém”*.

Na experiência de gestão da professora Luciana, destacam-se dois pontos centrais: por um lado, há o reconhecimento de parte da comunidade acadêmica (estudantes, colegas e técnicos) que valorizam seu trabalho; por outro, persistem o questionamento e a resistência em aceitá-la nesse cargo. A dificuldade em reconhecer sua autoridade não se limita à avaliação de sua competência técnica ou administrativa, mas está relacionada também a construções sociais que associam liderança à branquitude e à masculinidade. A presença de uma mulher negra à frente

da gestão universitária provoca incômodos em alguns, pois confronta memórias e representações que relegam pessoas negras a posições socialmente inferiorizadas. Esse deslocamento gera estranhamento e, em muitos casos, pode despertar reações de rejeição. O questionamento de sua capacidade técnica não é um ato isolado, mas expressão do racismo estrutural, que insiste na negação sistemática da intelectualidade negra enquanto sujeito competente, racional e produtor de conhecimento.

Estar na gestão é cumprir seu papel com responsabilidade, o que muitas vezes implica em tomar decisões difíceis. *“Estou aqui para fazer o que precisa ser feito e muitas vezes, quando a gente está aqui para fazer o que precisa ser feito, as pessoas questionam, questionam muito”*. Ela relatou que esses questionamentos raramente são feitos diretamente, mas ocorrem de forma institucionalizada, por meio de denúncias na ouvidoria da universidade. *“Se isso vem através de uma ouvidoria, é porque existe uma inquietação, um incômodo que nós causamos”*.

A narrativa da professora Luciana levanta alguns questionamentos: a) algumas pessoas não querem ser lideradas pela figura de uma mulher negra e, por isso, se queixam em canais institucionais? Tal questionamento implica que a resistência à sua liderança não se manifesta de modo transparente, mas velado, por meio de denúncias na ouvidoria. Aqueles que não aceitam ser coordenados por uma mulher preta evitam o enfrentamento direto e recorrem a mecanismos institucionais formais para expressar o incômodo. Isso sugere que a crítica não se dá sobre a condução da gestão em si, mas sobre o desconforto simbólico com a sua presença nesse lugar de poder. b) Por que não fazem a crítica pessoalmente? A ausência de enfrentamento direto pode ser interpretada como uma tentativa de neutralizar a figura da professora negra enquanto sujeito político ativo. O uso de canais institucionais cria uma aparência de “formalidade” e “imparcialidade”, mascarando o caráter racializado e de gênero dessas resistências. Além disso, evidencia o custo simbólico de se posicionar diretamente contra uma mulher preta: o confronto aberto poderia expor o racismo e o sexismo, ao passo que a denúncia institucional dilui responsabilidades individuais. É como se houvesse um esforço em manter intacta a imagem dos denunciantes, deslocando o conflito para a esfera burocrática.

As denúncias, segundo ela, surgem geralmente em resposta a atitudes que desagradam por confrontar zonas de conforto ou por impedir o acesso a

determinados espaços de poder e confiança. Ela pontuou: *“Não vem até mim questionar, não vem. Mas através da ouvidoria, os questionamentos surgem”*. Para Luciana, essa forma indireta de enfrentamento revela um incômodo com sua presença em um espaço de poder, por ela ser uma mulher negra. *“Porque o fato dessa mulher preta chegar nesse lugar também é de provocar muitos incômodos, e aí não querem ir para essa relação de incômodo”*.

A gestão, como ela ressaltou, não se limita ao aspecto administrativo, mas envolve o cuidado com as pessoas e com as relações. *“Estar na gestão é isso, a gente não gesta apenas o administrativo, a gente gesta pessoas.”* As resistências, contudo, muitas vezes não encontram terreno para o diálogo: *“As pessoas que vão se posicionar dessa maneira na ouvidoria são as pessoas que não querem sentar com a gente para dialogar. E não é porque eu não estou aberta ao diálogo”*.

Sua postura firme e ética, sobretudo ao dizer *“não”*, gera incômodos que frequentemente resultam em tentativas de desqualificação de seu trabalho e também do trabalho de outras pessoas ao seu redor, como mulheres, pessoas negras e LGBTQIA+. *“Eu incomodo muito quando eu digo um não, e eu digo porque é necessário, não é nada aleatório”*. Essas tentativas de deslegitimação, segundo ela, ocorrem porque sua gestão é orientada por uma política de acolhimento e compromisso ético com a coletividade. *“Então se você me perguntar: você enfrenta isso? Enfrento. Cotidianamente”*. A postura firme e ética mencionada por Luciana se manifesta, na prática, quando ela não cede a pressões para favorecer determinados grupos ou indivíduos, mesmo que isso gere descontentamento; quando toma decisões orientadas por princípios coletivos e não por interesses pessoais ou corporativos; quando trata de forma justa pessoas de diferentes origens, cargos e trajetórias, sem se deixar guiar por favoritismos; quando não se omite diante de situações de injustiça ou discriminação; e, sobretudo, quando compreende a gestão como espaço de cuidado, acolhimento e construção coletiva, e não como privilégio de poder.

A professora Luciana Cruz abordou os cargos de gestão na universidade. Quando assumiu a gestão, muitos cargos já estavam ocupados e não foram realizadas alterações. Contudo, destacou que uma política consciente tem sido adotada em sua gestão, visando a ampliar a presença de pessoas negras em diferentes frentes da universidade.

Nós temos cargos aqui que, quando eu chego à gestão, já eram pessoas que estavam nesse lugar. [...] A universidade tem um processo seletivo que é um processo de concurso, temos profissionais concursados, profissionais que estão em cargos, mas esses cargos, quando aqui cheguei, as pessoas já os ocupavam.

Apesar disso, ela afirmou que, sempre que há oportunidade, seja em cargos técnicos, em serviços terceirizados ou em posições docentes, ela exerce uma política ativa de inclusão de pessoas negras: *“Não vou negar a você que eu utilizo dessa política. Eu acho que esse lugar é meu lugar político, que eu posso trazer os nossos para esse lugar”*. A expectativa política da professora Luciana ao promover a presença de pessoas negras em cargos técnicos, serviços terceirizados ou posições docentes é a de romper com a lógica de exclusão racial reproduzida pela universidade. Seu entendimento sobre a gestão não se limita a entendê-la apenas enquanto espaço administrativo, mas como um lugar de disputa simbólica e de transformação institucional. Sua expectativa, portanto, é a de ampliar a representatividade negra nos espaços de decisão e trabalho, garantindo que a diversidade racial da sociedade se materialize na universidade.

Luciana reconhece que essa prática pode ser alvo de questionamentos, mas reforça seu compromisso, com a presença de mulheres negras nos espaços institucionais.

Nós já tivemos aqui, desde que assumimos a gestão, duas profissionais negras que entraram, que contribuíram aqui [se referindo ao cargo de confiança em sua gestão]. Tivemos outros profissionais em outras áreas, como serviço de terceirizados, que são pessoas negras. Eu não vou negar para você que eu não tenho esse olhar.

Para ela, a universidade historicamente esteve distante desses corpos, e a presença de pessoas negras em cargos de gestão ou de influência representa um ato político que causa desconforto: *“A academia ficou durante muito tempo distante e, quando eu falo que nosso corpo ocupa um lugar político e um lugar que incomoda, eu acho também que esse é o lugar de trazer os nossos pares para aqui”*. Na perspectiva da professora Luciana, a gestão universitária é um território político, no qual a presença de pessoas negras em cargos de influência é um ato que rompe com a tradição de exclusão desses corpos na universidade. Assumir a gestão significa,

portanto, tensionar estruturas, provocar desconfortos e disputar espaços simbólicos e materiais que por muito tempo estiveram restritos à branquitude.

Podemos identificar no trabalho da professora Luciana Cruz em sua atuação como gestora, perante a busca por implementação de ações concretas que têm contribuído para um ambiente institucional mais acolhedor e sensível às necessidades da vida cotidiana das pessoas. Uma dessas iniciativas é a flexibilização dos horários de trabalho das profissionais técnicas que são mães, permitindo que possam buscar seus filhos na escola, uma prática que, segundo ela, não existia anteriormente na instituição: *“Eu faço questão de organizar o horário das nossas profissionais técnicas para que elas possam buscar seus filhos na escola. Isso não existia aqui antes”*.

Essa ação tem sido alvo de críticas por parte de membros da comunidade acadêmica, que questionam pequenas alterações nos horários de saída das funcionárias que atuam na parte administrativa na universidade: *“Por que fulana sai às 11h20 e não ao meio-dia?”*, *“Por que sai às 16h45 e não às 17h?”*. Para a professora Luciana que está na diretoria do campus, são essas pequenas ações que produzem mudanças significativas na qualidade de vida das mulheres trabalhadoras: *“Eu vejo essas mulheres, mães, tendo a oportunidade de buscar seus filhos pequenos na escola, e eu acho que isso já muda muita coisa. Em pequenas ações a gente já pode mudar”*.

Essa ação é atravessada por sua própria experiência como mãe e profissional, é uma escolha política orientada pelo cuidado e pela compreensão das necessidades das vivências da mulher, mãe e trabalhadora: *“Eu sei o que é não ter tido a oportunidade de buscar meu filho na escola, porque minha agenda muitas vezes não permitia. E é algo que eu faço questão de garantir hoje”*.

Embora inicialmente voltada para mulheres, a medida, segundo ela, estende-se a todos os responsáveis parentais, independentemente do gênero. Para Luciana, garantir que mães e pais possam acompanhar seus filhos na escola ou em consultas médicas não é um privilégio, mas um gesto de humanização das relações de trabalho: *“Para alguns pode parecer apenas uma rotina, mas para outros é um momento de contato com o filho, de poder dialogar. Para mim, isso é uma forma de bem viver”*.

Mesmo diante de resistências internas e contradições no modo como essa política é percebida, a professora mantém seu compromisso com uma gestão que valorize o cuidado, a escuta e o cotidiano como dimensões legítimas da vida universitária: *“Existe aquela contradição: enquanto uns veem como positivo, outros nem tanto. Mas a gente vai seguindo”*.

A percepção sensível da professora Luciana, enquanto gestora da universidade, aliada às suas experiências pessoais como mãe, que vivenciou na pele o sentimento de não poder compartilhar certos momentos da vida com seu filho, permite que ela compreenda com propriedade a realidade de outras mulheres trabalhadoras, levando em consideração as múltiplas dimensões da vida. Essa escuta e reconhecimento não são abstratos, resultam de vivências concretas que moldam seu olhar sobre a gestão. É uma percepção que só pode ser mobilizada por quem passou por essa experiência. Diante disso, sua prática aponta para a possibilidade de construção de um ambiente institucional mais acolhedor, humano e atento às dinâmicas que atravessam a vida cotidiana de quem compõe a universidade.

Sua concepção de gestão vai além do caráter burocrático e administrativo, incorporando o cuidado como princípio político. A organização rígida das instituições, que inviabiliza a vida cotidiana e as demandas familiares de trabalhadoras e trabalhadores, é questionada pela perspectiva que orienta o trabalho de gestão da professora Luciana, pautada não apenas pela norma, mas pela ética do cuidado e pela escuta das necessidades da comunidade. Essa mudança é possível a partir de sua experiência vivida: ao reconhecer no outro aquilo que também enfrentou, a impossibilidade de acompanhar momentos importantes da vida do filho, ela transforma sua vivência em ação política. Esse gesto aponta para como as trajetórias pessoais das professoras negras se convertem em potência de transformação institucional. Luciana ressignifica o espaço da gestão como lugar de humanização das relações de trabalho, deslocando a ideia de benefício individual para a noção de direito coletivo, em que o trabalho não deve estar separado da vida.

Pinho (2022) salienta que as mulheres negras dentro da universidade obtêm um outro olhar sobre os problemas sociais que a branquitude não é capaz de perceber.

Fomentar mudanças no ambiente universitário é também ter consciência do seu papel político e da possibilidade de provocar possíveis incômodos, assim pensar em transformações nesse espaço significa mover estruturas rígidas que muitas vezes não acolhem as nuances que englobam as diferenças dos marcadores sociais. Por isso, a professora Luciana compreende que sua presença negra, como ato político, causa desconforto: *“Nosso corpo ocupa um lugar político e um lugar que incomoda”*. Essa afirmação reivindica a potência subversiva do corpo negro ocupando um lugar historicamente destinado a pessoas brancas, produzindo uma dimensão simbólica que reconfigura outras imagens sobre quem pode estar e ocupar esse espaço. Estar nessa posição requer resistência cotidiana, e essa resistência, por si só, já é um marco emancipatório, pois ao se autodefinir nesse lugar, ela confronta as imagens estereotipadas que a estrutura racista sexista construiu sobre os corpos de mulheres negras.

Sua afirmação enquanto professora negra e diretora da universidade reivindica o direito ao espaço institucional e reconfigura o lugar do sujeito negro de *outsider* para pertencente: *“Minha luta vem nesse sentido, de fazer com que esse espaço também seja nosso, porque ele nos pertence”*. Assim, constitui uma prática de afirmação da identidade negra, ao mesmo tempo em que faz um convite para a continuidade geracional. Longe de ser uma carreira solo, a professora Luciana manifestou o desejo de que, por meio de seu trabalho, outras mulheres negras também possam ocupar esse lugar: *“Então, espero que outras de nós também cheguem”*. Ou seja, ela compreende que a representatividade pode ser vista como inspiração e que não se trata de uma representatividade isolada ou vazia, mas da possibilidade de que outras pessoas como ela também possam chegar a tal posição. Ao reconhecer essa dimensão coletiva e geracional, constrói-se uma corrente emancipatória que não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para outras gerações. Seu plano de gestão é interseccional e busca pensar a universidade em face de múltiplas dimensões. Dessa forma, conforme afirma Gomes (2022, p. 48), “os saberes interseccionais podem contribuir para práticas mais horizontais, inclusivas e decisões menos hierarquizadas, não autoritárias e produtoras de vida, que contribuam para a libertação das mentes e das práticas políticas”.

A força e a coragem são necessárias para sustentar essa política em um espaço que, muitas vezes, se mostra hostil à presença negra. Apesar das dificuldades, Luciana nunca se intimidou:

É um trabalho que precisa de muita força mesmo, de muita coragem. A gente não pode se intimidar, acho que a grande questão é essa. Então eu nunca me intimidei. Se você me perguntar se eu tive momentos em que fraquejei? Sim. Mas eu nunca me intimidei. Porque nunca alguém me disse que esse era meu lugar.

É nesse cenário que se revela a necessidade de força e coragem para sustentar sua atuação em meio às hostilidades institucionais. Como ela mesma relatou: *“Para eu chegar aqui foi uma luta e é uma conquista da qual eu não abro mão”*, referindo-se ao cargo de diretora universitária que atualmente ocupa. *“Eu não abro mão porque, se a gente não ocupar esse espaço, ninguém vai chegar pra gente e dizer: ‘vem aqui, que eu quero você’”*. *É a gente que tem que ir para a luta.*” A presença de mulheres negras em cargos de gestão não é fruto de convite ou concessão, mas de enfrentamento cotidiano e afirmação de pertencimento: *“Minha luta vem nesse sentido de fazer com que esse espaço também seja nosso, porque ele nos pertence”*. Reconhecendo os desafios que envolvem essa posição, ela acrescenta: *“Ser gestora não é uma tarefa fácil. A couraça aqui já está bem durinha, viu? Mas a gente tá aqui pra jogo. Então, espero que outras de nós também cheguem”*.

A dimensão de luta e resistência, expressa por Luciana, mostra que a presença de mulheres negras na gestão universitária não é apenas conquista individual, mas um enfrentamento coletivo contra estruturas institucionais excludentes. Sua narrativa enfatiza a coragem necessária para ocupar e permanecer nesses espaços, enfrentando hostilidades abertas e veladas, mas ao mesmo tempo demarcando a importância de estar neste lugar e promover uma forma de gerir a universidade de forma mais humana. É nessa mesma direção que se insere a experiência da professora Amara.

A professora Amara também compartilhou sua experiência na gestão, uma vivência recente, marcada por inúmeros desafios institucionais e interpessoais. Em sua análise, uma das questões centrais reside nas relações internas dentro da universidade, atravessadas por dinâmicas de micropoder. Amara relacionou isso à noção foucaultiana de esquadramento que, segundo ela, vem se esvaziando à

medida que as relações entre os próprios docentes se tornam cada vez mais tensionadas, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 2014, p. 119). As disputas internas, a competitividade acadêmica que o próprio ambiente universitário muitas vezes gera, acabam minando as relações pessoais e impedem que haja um fortalecimento de redes que poderia criar uma atmosfera mais produtiva e um ambiente de trabalho mais saudável, que pela lógica de poder esquadrinha os sujeitos impactando nas relações estabelecidas.

Essa leitura proposta por Amara permite ampliar a compreensão do que significa exercer a gestão sendo uma professora negra. Se, por um lado, as disputas internas e a competitividade acadêmica fragilizam os vínculos e dificultam a construção de redes, por outro, elas também evidenciam como o poder universitário opera de forma a esquadrinhar e disciplinar corpos e trajetórias. Nesse contexto, é fundamental tensionar a noção foucaultiana de poder, compreendido não apenas como força negativa, mas também como instância produtiva que cria saberes e subjetividades. Ao racializar essa discussão, percebemos que, no caso das professoras negras, o esquadrinhamento não é neutro: atravessado pelo racismo estrutural, ele marca seus corpos como intrusos no espaço acadêmico, exigindo delas não só a condução da gestão, mas também a permanente tarefa de afirmar legitimidade, resistir e criar estratégias de pertencimento. No sentido foucaultiano, esquadrinhar significa observar, controlar e organizar minuciosamente os corpos, de modo a torná-los disciplinados, úteis e previsíveis. No caso das professoras negras, esse esquadrinhamento ganha uma camada racial: seus corpos não são apenas medidos pelo rendimento acadêmico, mas também vistos como corpos “fora do lugar”, vigiados e questionados quanto à sua presença e atuação. Para Kilomba (2020, p. 190) as mulheres negras “nós representamos um tipo de ausência dupla, uma outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade”. Ou seja, para a autora, “a outra da outridade”. Assim, esquadrinhamento não apenas controla, mas sobrecarrega as mulheres negras com uma vigilância que torna seus corpos suspeitos.

Para Amara há uma diferença entre ser atacada por um “*patrão*”, como muitas vezes ocorre na relação tradicional de trabalho e ser alvo de ataques por colegas, pessoas com quem se construiu, ao longo da trajetória, vínculos de

amizade, parceria e colaboração. Para ela, essa é uma dor de natureza distinta e impactante, que revela os efeitos perversos do ambiente competitivo e precarizado que caracteriza a universidade. Nesse cenário, ela defende a necessidade urgente de políticas institucionais, pesquisas e práticas de gestão que assegurem, minimamente, estratégias de sobrevivência no trabalho docente.

Amara chama atenção para dois elementos: a gestão e as relações interpessoais e a competitividade associada ao trabalho precarizado. No espaço universitário, ela observa que a dor de ser alvo de ataques vindos de colegas, pessoas com quem se construiu trajetórias, parcerias e afetos, é distinta daquela experimentada em relações verticais com um “patrão”. Nesse caso, a violência não parte apenas de instâncias hierárquicas superiores, mas de pares que, em tese, deveriam compor redes de apoio. Tal dinâmica fragiliza a possibilidade de construção coletiva e compromete a confiança necessária ao exercício da gestão, tornando o processo de liderança ainda mais desafiador. O segundo aspecto destacado por Amara diz respeito à forma como a universidade se organiza sob lógicas de competitividade e precarização do trabalho docente. Isso fomenta rivalidades e corrói vínculos, levando-a a experimentar a gestão como um espaço de tensões permanentes. Assim, sua atuação não se limita aos desafios administrativos intensos e marcados por uma carga de trabalho adicional, mas abrange também o enfrentamento das violências simbólicas produzidas pelo ambiente acadêmico precarizado. Quando a essas condições se soma o fato de ser uma mulher negra na gestão, a experiência se torna ainda mais pesada, podendo resultar em processos de adoecimento.

Ao aprofundar a análise de sua trajetória como coordenadora do curso de Pedagogia, Amara permaneceu no cargo por dois anos, tendo decidido se desligar em função dos constantes processos de deslegitimação e esvaziamento de seu trabalho. Tais ataques não podem ser dissociados de sua condição de mulher negra ocupando um espaço de poder dentro da instituição.

No exercício da gestão, os mecanismos de micropoder tornam-se ainda mais visíveis, e a resistência dos colegas se articula não apenas em torno de disputas institucionais, mas também é atravessada por marcadores raciais. A percepção social da figura de uma “*negra no cargo de chefia*” provoca incômodos, desconfortos e reações que se expressam em formas de isolamento, boicote e

violência simbólica. Destacou que sua experiência se assemelhava a viver em “*uma ilha cercada por brancos de todos os lados*”, realidade que se intensifica à medida que mulheres negras ascendem profissionalmente no espaço universitário. Neste relato, Amara faz uma observação importante: quanto mais docentes negras avançam na carreira e chegam aos espaços de gestão, mais solitárias ficam, porque o percurso as conduz a instâncias que permanecem hegemonicamente brancas. Quando professoras negras chegam à gestão, elas se deparam ainda mais com a branquitude institucionalizada, não apenas em termos numéricos, mas também nas dinâmicas de poder e nos mecanismos de exclusão simbólica.

Amara mencionou que, mesmo adotando todos os cuidados possíveis nas interações, ocupar um cargo de gestão a transformou automaticamente em um alvo. Ainda que suas falas trouxessem contribuições relevantes, não eram recebidas com a devida atenção ou reconhecimento. Pelo contrário, percebeu que existia uma constante busca de motivos por parte dos colegas para atacá-la ou desacreditar seu trabalho, minando, assim, o funcionamento coletivo e a colaboração no ambiente acadêmico.

Ao mesmo tempo em que enfrentam resistências, muitas dessas professoras seguem desempenhando papéis centrais na construção institucional. É o caso da professora Lélia Gonzalez (P), que, apesar das dificuldades inerentes a esse lugar, exerceu funções de liderança como coordenadora de colegiado e diretora de instituto, além de ter participado ativamente da elaboração do projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais em sua universidade. A professora Lélia Gonzalez (P) compartilhou que atuou como coordenadora de colegiado e como diretora do Instituto de Humanidades e Letras da sua universidade. Formou o grupo de professores que elaborou o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais da sua universidade no Campus da Bahia. Após a aprovação do curso pelo MEC, Lélia Gonzalez (P) assumiu a coordenação do colegiado de Ciências Sociais, experiência que ela descreveu como positiva e construída coletivamente, com um grupo de docentes engajados, politicamente comprometidos e conscientes dos desafios de estruturar um curso em um campus do interior, marcado por precariedades de infraestrutura.

O maior desafio, no entanto, veio da atuação como diretora do Instituto de Humanidades e Letras, que agregava diversos cursos. Ao assumir a gestão, todos

os problemas passaram a ser direcionados a ela individualmente, como se fosse a única responsável por solucioná-los. Isso a levou a refletir sobre como, em outros momentos, também pode ter reproduzido essa cobrança com colegas que estiveram na mesma posição. Então, *“nada melhor do que ser mover dentro da estrutura para ver as coisas por um outro ângulo”*, destacou.

Lélia Gonzalez (P) ressaltou que não há uma formação adequada para assumir a gestão na universidade, e essa função é pouco valorizada dentro da carreira docente. A experiência foi difícil para ela enquanto mulher negra, marcada por episódios de resistência à sua presença no cargo. Um dos episódios foi quando houve a necessidade de remanejar um secretário que, após ela assumir a direção, passou a boicotá-la, deixando de repassar informações e dificultando sua atuação. Antes, quando ela somente era docente, mantinha uma boa relação com esse colega, mas tudo mudou após ocupar uma posição de chefia. Embora a decisão de realocá-lo tenha sido feita de forma dialogada, foi um processo doloroso e que afetou a relação entre ambos.

Na experiência de gestão, Lélia Gonzalez (P) percebeu a presença do machismo estrutural, refletido na postura desse servidor, que voltou a se mostrar colaborativo quando um homem assumiu o cargo após sua saída, ignorando as mudanças e avanços que ela havia implementado. Questiona se a resistência teria sido a mesma caso ela fosse uma mulher branca.

Diante do esgotamento físico e emocional, e após cumprir sua meta de organizar as eleições internas, ela decidiu se afastar do cargo para cuidar da própria saúde, após observar também o adoecimento de uma colega que havia ocupado outro cargo de gestão na universidade.

Comparando as experiências, sua experiência como coordenadora do colegiado de Ciências Sociais foi mais tranquila, centrada na construção do curso e na consolidação do projeto pedagógico. Na pós-graduação, ela também atuou na comissão de bolsas, uma tarefa extremamente complexa diante da escassez de recursos e do aumento das demandas com o perfil mais diverso dos estudantes, reflexo das políticas de ações afirmativas.

Embora a atuação da professora Lélia Gonzalez (P) na gestão tenha sido marcada por desafios, sobrecarga e desgaste emocional, ela compreende essa atuação como parte de um compromisso coletivo, que exige presença,

responsabilidade e enfrentamento das desigualdades estruturais que também atravessam a universidade.

Assim como Lélia Gonzalez (P), que entende a gestão como um compromisso coletivo de enfrentamento das desigualdades estruturais, Obá também se insere nesse movimento, ainda que em um estágio inicial de sua carreira. A professora Obá, apesar de estar há apenas 11 meses como professora concursada na universidade, relatou que já vem se movimentando no sentido de ocupar cargos de gestão. Atualmente, exerce a coordenação de um laboratório de ensino e também coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Essas experiências têm sido muito desafiadoras, por estar coordenando pessoas com ampla experiência e longa trajetória institucional.

Segundo Obá, ainda está no início de sua trajetória na universidade, *“ainda sou caloura”*, está conhecendo as demandas e compreendendo as dinâmicas institucionais. *“É um desafio, porque estou chegando agora, diante de um grupo de pessoas que já têm uma experiência muito grande à frente,”* afirmou. Apesar das dificuldades, ela segue caminhando, encarando e aceitando esses desafios como parte de um processo de aprendizado.

Para a professora Obá, ocupar espaços de gestão, espaços de poder, dentro da universidade é muito importante, sobretudo para pessoas negras, em especial mulheres negras. Inicialmente, não queria ocupar as coordenações. Sentia medo, insegurança diante de um espaço que ainda não conhecia bem. Ainda assim, aceitou o desafio por entender que estar nesses lugares é uma forma de conhecer a própria estrutura da universidade, *“conhecer o chão no qual está pisando”* e, assim, compreender as dinâmicas institucionais. Ocupar esses espaços também é importante para estabelecer diálogos e desenvolver estratégias políticas dentro da instituição.

Ao refletir sobre sua presença nas coordenações, Obá pontuou que esse é um lugar árduo. Muitas vezes, pessoas negras, mulheres negras, perguntam se aquele espaço é realmente seu lugar e se têm a potência necessária para ocupá-lo. Ela compartilhou uma conversa que teve com uma professora mais velha de sua instituição, justamente quando recebeu o convite para coordenar o NEABI. Ainda titubeando, sem saber se deveria aceitar, ouviu da colega:

Engraçado, as mulheres brancas e os homens brancos aceitam cargos de poder sem saber absolutamente nada, sem saber nem quem são. Chegam lá, muitas vezes de forma abusiva e absurda, mas estão ali, tentando, aprendendo. E a gente, não. A gente fica com medo, porque dentro do organograma da instituição as pessoas brancas estão acima, e nós acabamos os tratando como senhor e senhora. Por que a gente não pode se dar essa oportunidade?

Obá ficou reflexiva. *É verdade*, pensou. Aquilo ficou como uma reflexão.

A construção da carreira de uma mulher negra gestora não se dá de maneira linear, é marcada por dúvidas, reflexões e negociações internas. Diferente dos sujeitos brancos, cuja presença na gestão é naturalizada, as mulheres negras precisam reafirmar sua potência para ocupar tais lugares. Esse processo de construção, no entanto, não é solitário: ele se fortalece nas redes de apoio e nas trocas intergeracionais, como a conversa que Obá teve com sua colega com mais experiência. Ao receber o aconselhamento intergeracional, ela foi instigada a perceber que o medo de não ser suficiente é, em si, resultado de um processo de deslegitimação da competência de pessoas negras. Nesse sentido, tornar-se gestora sendo uma mulher negra é um ato político que envolve não apenas administrar, mas resistir, se autoafirmar e criar caminhos para que outras também possam ocupar esses espaços.

Pouco tempo depois dessa conversa, uma colega, uma mulher branca, assumiu uma coordenação. Obá percebeu que ela também não sabia muitas coisas e, ao tirar dúvidas, ouvia: *“Eu não sei, mas vou perguntar para alguém que saiba”*. Isso a fez refletir ainda mais:

Às vezes, evitamos ocupar esses espaços por medo. E isso também é parte do racismo. Sentimos que não podemos errar, que não podemos saber menos. A gente não pode saber 70%, a gente precisa saber 101%. E assim acabamos nos autoboicotando, deixando de acessar esses espaços para não sofrer mais uma violência. Mas violência por violência, a gente já nasceu forjada nela. Não nos queriam aqui. Então, vamos enfrentar.

Com isso, a professora Obá conclui que tem refletido sobre a importância de ocupar espaços de gestão. Enxerga esses lugares não apenas como uma responsabilidade, mas como uma oportunidade de aprendizado, de construção de si mesma e de afirmação da presença negra nos espaços de poder dentro da universidade.

Para além dos cargos de gestão dentro na universidade, Lélia Gonzalez (P) e Luzi Borges acumulam experiência em cargos de gestão na esfera institucional do governo federal. Lélia atuou durante dois anos na Coordenação Geral de Memória e Verdade da Escravidão Transatlântica (CGMET) e Luzi é Diretora de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros, vinculada ao Ministério da Igualdade Racial (MIR). Essas experiências serão aprofundadas no tópico seguinte.

Se, por um lado, algumas professoras assumiram ou ainda assumem cargos de gestão, enfrentando desafios institucionais e resistências para afirmar sua presença nesses espaços, por outro, há aquelas que optam por direcionar suas trajetórias acadêmicas para outros campos da vida universitária. Nesse segundo grupo estão as docentes que não demonstram interesse em ocupar posições administrativas, preferindo dedicar-se à pesquisa, ao ensino e à extensão. Compondo o grupo que não tem interesse em trilhar os caminhos da gestão, está a professora Maria de Jesus, que nunca ocupou esse espaço e que essa não é uma perspectiva presente em sua trajetória acadêmica. Ela exemplifica mencionando o programa de pós-graduação ao qual está vinculada, onde a possibilidade de assumir a coordenação não esteve entre seus objetivos. Segundo Maria de Jesus, uma das razões para essa escolha é o fato de não residir na cidade onde trabalha, o que dificultaria acompanhar de perto as demandas da coordenação, que, segundo ela, exige grande dedicação e disponibilidade de tempo.

A professora reconhece que ocupar um cargo como esse, demanda lidar com múltiplas tarefas de ordem administrativa e burocrática, que, para ela, requerem um perfil específico e um tipo de atuação que não condiz com sua preferência profissional. Seu foco sempre esteve mais voltado para a docência, a pesquisa e as atividades acadêmicas, áreas nas quais sente maior afinidade e realização.

A professora Maria de Jesus afirmou que não tem a ambição de ocupar cargos de poder. Reconhece que esses espaços são importantes e precisam ser ocupados, mas acredita que isso deve ocorrer de forma coletiva e não individualizada, porque, quando assumidos isoladamente, esses espaços podem se tornar adoecedores.

Sua principal ambição e projeto de vida estão voltados para a formação de novas gerações. Maria de Jesus ressaltou que as pessoas negras já tiveram em

muitas frentes de luta, e que hoje não dá mais para viver “*na linha de frente da trincheira*”. Embora valorize e admire os colegas que assumem funções de gestão, essa escolha não está em seus planos de carreira, pois sua atuação está focada na docência, na pesquisa e na formação crítica e política de novos sujeitos.

A professora Beatriz Nascimento (P) também não tem interesse em ocupar cargos de gestão na universidade. Seu foco e interesse estão na pesquisa, na docência e na produção acadêmica. Para ela, as mulheres negras são sobrecarregadas com tarefas e funções que não oferecem retorno nem intelectual, nem financeiro, nem de projeção acadêmica.

Considera que muitas vezes os cargos administrativos tomam muito tempo, trazem desgaste, não oferecem remuneração adequada e, em alguns casos, não existe nem a estrutura física para que o trabalho seja realizado. Assim, isso não faz parte de seus interesses profissionais.

Já foi convidada duas vezes para ser vice-diretora, mas recusou, deixando evidente seu posicionamento: “*Não quero ser vice de nada. No dia que eu quiser, eu serei diretora. E se eu quisesse ser reitora, eu também não teria problema com isso. Mas eu não quero, porque meu interesse é outro*”.

Para Beatriz Nascimento (P), muitas vezes, esses convites para pessoas negras ocuparem cargos secundários são estratégias para usar a trajetória, a boa relação com estudantes e servidores, colocando as pessoas negras ou a mulher negra como figura de apoio, enquanto quem ocupa o lugar de poder é, em geral, um homem branco. Para a mulher negra resta apenas o papel figurativo, onde é utilizada a sua imagem e relações, mas não há uma projeção efetiva para ela.

O seu compromisso está na produção de conhecimento, na pesquisa, na escrita e na docência. E dispensa as posições que vão tomar seu tempo e vão interferir na sua produção e pesquisa.

“*Quem assume a coordenação acaba acumulando funções que deveriam ser feitas por técnicos administrativos, o que inviabiliza qualquer possibilidade de se dedicar à pesquisa, à escrita ou à publicação*”. Segundo Beatriz (P) a sobrecarga de trabalho tira das mulheres negras o tempo e a energia que poderiam estar sendo aplicados em suas produções acadêmicas. Embora reconheça que há quem goste da área administrativa e isso é importante, sua ambição está na pesquisa, na docência

e na publicação, deixando explícito que seu projeto acadêmico não passa por ocupar cargos de gestão dentro da universidade.

Assim como Beatriz Nascimento (P) e Maria de Jesus, Liu Onawale respondeu de forma direta: *“Me convidaram para ser vice-reitora e eu respondi não. Eu não tenho interesse. Eu não tenho interesse em gestão”*.

Liu reconhece que a gestão é importante e que faz diferença dentro da instituição, mas não se vê nesse lugar. *“Eu não gosto de gestão. Não é meu interesse. Não é um caminho que eu desejo trilhar”*. Para ela, estar na gestão tem que ser uma pessoa com força e disposição para se contrapor e ocupar esses espaços e ela não tem interesse em passar por esse desgaste, reconhecendo a importância da gestão, mesmo sem desejar exercê-la.

Dan-je-mi também faz coro a esse posicionamento, respondendo de forma assertiva: *“Nunca quis. Sempre recusei. Desde o início, deixei claro que, naquele espaço, eu seria professora e orientadora. Houve quem tentasse me lançar para cargos de gestão, mas eu fui firme e disse: ‘Eu não quero’. Isso nunca esteve nos meus planos, porque meu objetivo era outro, ser professora, formar pessoas e orientar. Por isso, nunca quis ocupar cargos de gestão”*.

A ocupação ou a recusa em ocupar cargos de gestão não se organiza de forma homogênea entre os perfis das professoras. No grupo das que prevalecem em funções de gestão, predominam aquelas com carreira consolidada, como Luciana, Luzi, Amara e Lélia (P); a experiência acumulada, a maior inserção institucional e o perfil gestor conduzem essas docentes a posições de liderança. Esse movimento também aparece entre as recém-ingressas, como no caso de Obá, cuja disposição em assumir responsabilidades de gestão desde o início de sua carreira docente mostra tanto a força das políticas de ações afirmativas quanto a urgência da presença de mulheres negras em espaços estratégicos da universidade.

As professoras que optaram por não trilhar esse caminho, priorizam a pesquisa, o ensino e a extensão como espaços para exercer seus trabalhos. Nesse grupo se encontram a pioneira Dan-je-mí e, entre as de carreira consolidada, Maria de Jesus, Beatriz Nascimento e Liu Onawale. A recusa em assumir cargos de gestão não significa ausência de protagonismo, mas a escolha de investir energia em outros campos da vida acadêmica considerados estratégicos para a transformação universitária. O contraste entre aquelas que ocupam e as que recusam cargos de

gestão faz parte da pluralidade de estratégias adotadas pelas professoras negras para se afirmarem na universidade.

A presença ou ausência de professoras negras em espaços de gestão é orientada por decisões profissionais alinhadas às perspectivas que cada uma constrói para sua trajetória acadêmica. Todas reconhecem a importância da gestão na universidade; algumas ocupam esse lugar como parte de um projeto de carreira, compreendendo seu papel estratégico nesses espaços, enquanto outras, embora reconheçam sua relevância, optam por se dedicar prioritariamente à pesquisa e à docência.

As professoras com perfil de atuação gestora demonstram uma consciência racial e política sobre o lugar que ocupam, compreendendo que estar na gestão universitária, enquanto mulher negra, é um ato político que desafia estruturas institucionalizadas e provoca incômodos. Paralelamente, enfrentam dificuldades institucionais, como resistências, boicotes e a dificuldade de reconhecimento de seu trabalho nesse espaço. É evidente o compromisso com a coletividade, entendendo a gestão como um espaço de transformação do ambiente acadêmico tradicional. No entanto, é importante destacar o desgaste emocional e o adoecimento decorrentes das violências simbólicas enfrentadas no exercício dessa função.

Já as professoras com perfil de recusa à gestão, têm características de se dedicarem, prioritariamente ao campo da pesquisa e da docência, entendendo a sobrecarga que cargos administrativos ocupam, o que pode vir a interferir em suas produções. Uma outra preocupação também diz respeito à saúde física e mental.

3.5

Gestão para além da universidade: quando uma professora negra se movimenta toda a sociedade se movimenta com ela

O movimento das professoras negras na universidade não se limita a um deslocamento individual, trata-se de um gesto que mobiliza e abala estruturas alicerçadas na hegemonia do conhecimento. Movimentar-se, aqui, é tensionar as normas vigentes, afirmando outras epistemologias e identidades, tal como construindo, nas frestas, futuros possíveis. Desses movimentos, originam-se transformações simbólicas, epistêmicas e institucionais. Ao mesmo tempo em que geram mudanças, esses deslocamentos também provocam conflitos, pois anunciam

outras formas de existir, ensinar, pesquisar e viver na universidade e para além dela. Conforme salientado pela socióloga Vilma Reis em seu discurso de posse como ouvidora geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE) em 2015, referindo-se a presença de pessoas negras nas instituições: “nossa presença nas instituições altera as instituições”⁴⁶.

Dentre as interlocutoras da pesquisa, uma delas atualmente ocupa um cargo em um ministério federal, enquanto outra esteve em posição semelhante até um período recente. Esses exemplos permitem afirmar que, para além do espaço acadêmico institucional, elas têm se movimentado em outras esferas institucionais, nas quais o uso do capital intelectual das professoras extrapola o ambiente universitário e se faz presente também no âmbito da esfera política. Ao ocuparem espaços na gestão política, elas desenham novos caminhos para a sociedade, baseados na diversidade, no respeito e na justiça social. Todo o investimento intelectual contribui para mudanças de perspectiva, tanto na universidade quanto nos outros contextos em que elas atuam.

A professora Luzi Borges que atualmente é diretora das Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros, diretoria vinculada ao Ministério da Igualdade Racial, compartilhou que, chegar à universidade já era, para ela, uma conquista muito significativa. Sequer imaginava que poderia ocupar um cargo no governo federal. Ao refletir sobre sua trajetória, destacou:

Eu estou no governo federal. O que eu desejo para minha vida? Hoje, enquanto diretora nacional, eu consegui aprovar um decreto inédito. Então, eu vou sair do governo federal fazendo história. Eu consigo fazer a aprovação de um decreto que é inédito no Brasil. Eu tenho um plano de ação com 93 ações para desenvolver ao longo dos próximos dois anos. Além desse plano de ação, eu saio de um orçamento de 6 milhões para um orçamento de 115 milhões, fora as emendas parlamentares, que não contam como recurso.

O decreto mencionado pela professora Luzi, é o Decreto nº 12.278, de 29 de novembro de 2024⁴⁷, que trata sobre a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros e de Matriz Africana, que visa a combater

⁴⁶ Disponível em: <https://correionago.com.br/de-cabeca-erguida-e-bicao-na-diagonal-vilma-reis-toma-posse-como-ouvidora-geral-da-dpe/>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/politica-nacional-para-povos-e-comunidades-tradicionais-de-terreiro-e-matriz-africana>

o racismo estrutural e religioso no país. A aprovação de tal decreto é um feito histórico e inédito no país, pois estabelece diretrizes específicas que propõem assegurar condições de dignidade e de respeito para com os povos e comunidades tradicionais de terreiro por meio do enfrentamento ao racismo religioso. Essa iniciativa também demonstra a importância da presença de mulheres negras em espaços de tomada de decisão política, capazes de articular experiências acadêmicas, profissionais e pessoais comprometidas com a transformação das estruturas historicamente excludentes do Estado.

Durante a entrevista, foi perguntado de que maneira a professora Luzi informava à diretora Luzi, e foi destacado:

O tempo todo, o tempo inteiro. Ser professora universitária é isso. Eu sempre brinco, inclusive minha fala de apresentação é essa: dizer que sou da UESC, dizer que sou kolabá de Xangô, porque é deste lugar que eu chego ao governo federal. Eu só sou diretora nacional porque sou professora universitária.

Ao estudar sobre a história da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e sobre as gestões anteriores, Luzi percebeu que, durante os últimos 20 anos de secretaria nacional, a maioria dos cargos era ocupada por pessoas oriundas da sociedade civil. Nesse contexto, sua trajetória como professora e como administradora, antes mesmo da docência na universidade, a preparou de forma distinta para ocupar esse espaço.

Antes de ser professora, eu fui administradora durante períodos na educação básica. Então, apesar de toda essa experiência, isso me deu condição de estar melhor no governo federal. Mas, mesmo assim, eu passei um semestre entendendo a estrutura, porque a dinâmica administrativa, os fluxos administrativos do governo federal são completamente diferentes do estadual e do municipal. Então, ser professora universitária, com experiência administrativa e de gestão de pessoas, fez diferença. Eu cheguei lá e o povo se assustou, porque eu já sabia alguns trâmites administrativos. As pessoas que vêm da sociedade civil demoram muito para entender a estrutura administrativa. E ser professora universitária faz com que esse caminho já esteja 30% percorrido. Isso me dá outra maturidade administrativa e política para entender o lugar que ocupo hoje.

O capital intelectual construído na universidade se articula com sua atuação no governo federal, o conhecimento acumulado na docência e na gestão acadêmica ultrapassa os muros da universidade e se converte em ferramenta política. Enquanto muitos ocupantes da SEPPIR oriundos da sociedade civil enfrentam dificuldades

para se adaptar às dinâmicas burocráticas do Estado, Luzi chega com um repertório prévio: familiaridade com trâmites administrativos, experiência em gestão de pessoas e compreensão da lógica institucional. Esse diferencial é produto do lugar que ela ocupa como docente, já habituada a transitar entre pesquisa, extensão, ensino e gestão, dimensões que exigem visão estratégica e articulação política. Sua narrativa também explicita um ponto fundamental: a universidade, quando ocupada por mulheres negras, não forma apenas pesquisadoras e professoras, mas também quadros intelectuais e políticos capazes de intervir nas estruturas estatais. Assim, a trajetória de Luzi exemplifica como a docência universitária é um espaço de formação ampliada, que prepara para atuar em arenas diversas, inclusive no campo da formulação e execução de políticas públicas de igualdade racial.

Ao trabalhar para aprovar políticas inéditas e ampliar recursos, ela reafirma que o capital intelectual acumulado na docência pode ser colocado a serviço de mudanças estruturais e históricas, desenhando caminhos que impactam a sociedade de forma mais ampla.

Assim como a professora Luzi, a professora Lélia Gonzalez (P) também ocupou cargo no âmbito da esfera governamental, atuou na Coordenação Geral de Memória e Verdade da Escravidão Transatlântica (CGMET), destacando que chegou a essa função por meio de uma parceria com uma outra professora negra, amiga de longa data e colega de luta. Segundo Lélia Gonzalez (P), a proposta do Ministério dos Direitos Humanos era pensar a justiça e os direitos humanos, colocando a questão racial como elemento central, principalmente a memória das múltiplas experiências da escravidão no contexto brasileiro. Ela explicou que a criação da CGMET foi um projeto inédito no Brasil e na América Latina de maneira geral, ancorado na perspectiva do direito humano, da justiça histórica e inspirado nas experiências do Caribe e do continente africano na luta por reparação e reconhecimento da memória da escravidão.

Nesse processo, a coordenação foi criada "*tijolinho por tijolinho*", com o objetivo de enfrentar essa memória por intermédio de outra perspectiva, que não apenas do sofrimento e da dor, mas enquanto legado de luta, resistência, afirmação e criação de projetos artísticos e culturais. Para Lélia Gonzalez (P), o acesso a essa memória era uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de políticas públicas de justiça e de reparação histórica. Durante dois anos e alguns meses, ela e a outra

professora montaram uma equipe formada por historiadores, comunicólogos e antropólogos de diferentes regiões do país, após um processo seletivo rigoroso. A ideia era construir núcleos regionais para desenvolver políticas mais próximas aos territórios e, ao mesmo tempo, provocar uma crítica interna à estrutura do governo, que, segundo ela, ainda centralizava a memória oficial na experiência urbana e branca da ditadura militar. O trabalho na CGMET era também contribuir para dar visibilidade à luta negra contra a ditadura militar, destacando que diversas associações e coletivos negros surgiram e se consolidaram nesse período, a exemplo do MNU e a UNEGRO. Ela mencionou que acabou se afastando da CGMET para priorizar demandas pessoais e espirituais. Entre os projetos que marcaram sua atuação, destacou o trabalho com as comunidades quilombolas, incluindo a proposta de criação de um museu e de um centro de referência da memória em Alcântara (MA). O contato cotidiano com essas comunidades fortaleceu sua percepção sobre a importância de políticas específicas voltadas à memória e à reparação.

Outro aspecto que lhe chamou atenção durante sua experiência na CGMET foi o diálogo com pessoas negras com deficiência. Ela destacou que essa é uma memória completamente apagada, tanto no passado mais distante quanto na história recente, e que muitas dessas deficiências são adquiridas em decorrência da violência do Estado e do racismo. Diante dessa constatação, elaboraram um projeto para incluir esse recorte racial no Plano Novo Viver Sem Limites⁴⁸, que é um plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Entre outros projetos relevantes, Lélia também mencionou a identificação e o inventário de cem lugares de memória da presença africana no Brasil, em parceria com a UNESCO. Esses locais foram mapeados e sinalizados, incluindo portos de chegada e saída, terreiros, igrejas e comunidades religiosas negras. Ela relatou que essa ação teve grande impacto pessoal, no entendimento da importância de sua presença contribuindo para um

⁴⁸ O plano conta com cerca de 100 ações voltadas para as pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir dignidade, promover direitos e ampliar acessos. São eixos de atuação do plano: Gestão e Participação Social; Enfrentamento ao Capacitismo e à Violência; Acessibilidade e Tecnologia Assistiva e Promoção do Direito à Educação, à Assistência Social, à Saúde, e aos demais Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-lanca-plano-novo-viver-sem-limite-com-cerca-de-100-acoes-para-as-pessoas-com-deficiencia-e-investimentos-de-mais-de-r-6-bilhoes>

trabalho tão importante, o que simbolizou uma política pública inédita voltada ao enfrentamento das desigualdades históricas produzidas pela escravidão.

Além da experiência no governo federal, a professora Lélia Gonzalez (P) também atuou na esfera estadual da Bahia, exercendo a função de coordenação de pesquisa, período em que conciliava esse trabalho de gestão com a docência na UNEB. Segundo ela, essa vivência foi difícil e desafiadora, a ponto de prometer a si mesma que não voltaria a atuar na estrutura do Estado. No entanto, quando surgiu a oportunidade de integrar o governo federal, decidiu aceitar a missão, que considerou necessária naquele momento político, marcado pela reconstrução e pela abertura de novas possibilidades. Lélia Gonzalez (P) entendeu que poderia contribuir com seu trabalho e conhecimento na coordenação da CGMET, colocando sua experiência a serviço de um projeto que julgava urgente e relevante.

Sua trajetória como professora universitária sempre esteve articulada à pesquisa e à atuação política. Para Lélia Gonzalez (P), ser professora não é uma identidade dissociada do compromisso com a transformação social, pois acredita que a prática docente precisa estar viva e conectada com o que acontece no entorno. Essa postura, segundo ela, foi fundamental para assumir os cargos no âmbito da esfera política governamental e reafirmar a urgência de políticas reparatórias e de justiça histórica. Lélia Gonzalez (P) salientou que teve o privilégio de caminhar ao lado de pessoas que compartilhavam essa visão e que a CGMET, construída coletivamente, foi um espaço potente de elaboração e de enfrentamento. Para ela, permanecer atenta à encruzilhada entre teoria e prática é o que sustenta o sentido de sua trajetória como professora e pesquisadora comprometida com a memória, a reparação e o fortalecimento das comunidades negras no Brasil.

As experiências das professoras Luzi Borges e Lélia Gonzalez (P) sinalizam o deslocamento dessas docentes do ambiente universitário para os espaços de decisão política. Esse trânsito rompe com a imagem de mulheres negras restritas a posições socialmente inferiorizadas, revelando a potência de ter pessoas diversas ocupando espaços de poder. Suas presenças nesses lugares permitem que mobilizem seu capital intelectual e suas trajetórias de vida para promover mudanças nas estruturas institucionais. A presença situada e consciente dessas professoras, somada à percepção da dimensão histórica de seus percursos, demarca processos coletivos de enfrentamento ao racismo e abre caminhos para outras gerações. Por

meio de seus trabalhos, a professora Luzi e a professora Lélia (P) contribuem para a construção de um novo movimento na sociedade.

A representação de mulheres negras ocupando cargos de alta responsabilidade política simboliza a subversão de lógicas institucionais excludentes e demonstra que esses espaços podem e devem ser ocupados por sujeitos historicamente afastados de lugares de decisão. Ambas demonstram que a relação entre docência, pesquisa e gestão é indissociável. Suas trajetórias políticas são fruto direto de suas experiências acadêmicas, comprovando que o capital intelectual negro pode ser motor de transformação institucional. Essa consciência se expressa, por exemplo, quando Luzi Borges afirmou que *“ser professora universitária faz com que esse caminho já esteja 30% percorrido”*, tendo um conhecimento técnico e político, e quando Lélia Gonzalez (P) destacou que *“permanecer atenta à encruzilhada entre teoria e prática”* sustenta o sentido de sua atuação.

3.6

Da margem ao centro: as potencialidades de ser professora no ensino superior

O capítulo anterior foi encerrado com a discussão sobre as dificuldades enfrentadas por professoras negras no ensino superior, refletindo também sobre suas percepções em torno do reconhecimento acadêmico. Neste capítulo, após serem analisadas as relações de trabalho, as interseções entre vida pessoal e carreira profissional, as interações com pares e estudantes, bem como a ocupação ou a recusa de cargos de gestão e a gestão na esfera estatal, o capítulo é finalizado voltando o olhar para as potencialidades da docência universitária.

Na perspectiva da professora Luciana Cruz as potencialidades de ocupar o espaço acadêmico envolvem três principais dimensões: a transformação de vidas, a necessidade de romper com os limites institucionais da universidade e a construção de identidade e referencial para outras mulheres negras. Para a docente, um dos principais efeitos da inserção no ambiente acadêmico está na possibilidade de impactar e transformar vidas. O desenvolvimento de pesquisas e o acolhimento de outras mulheres e pessoas negras dentro da universidade constituem caminhos fundamentais para esse processo de mudança. Nesse sentido, enfatizou a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, defendendo

que essas áreas não devem ser tratadas de maneira separada. Luciana destacou a relevância de levar o conhecimento acadêmico para além dos limites da instituição, aproximando-se das comunidades que historicamente foram excluídas dos espaços universitários. Sublinhou que muitas dessas pessoas, que mais necessitam de apoio, ainda não estão representadas na academia. Segundo a professora,

É preciso sair dos muros da universidade, que é onde vamos encontrar nossos pares. Nós não vamos encontrar tantas mulheres negras aqui dentro, então temos por obrigação sair desse lugar. E como fazemos isso dentro da academia? Fazemos a partir da pesquisa, da extensão, de ações que envolvam a comunidade, criando condições para que as pessoas cheguem até esse lugar. Cabe a nós ir. Eu fui, por um curto período, professora da educação básica, mas entendo que, para trazermos uma mudança real, precisamos ir até lá. Não podemos simplesmente permanecer dentro da academia. Apesar de gostarmos dela, de fazer pesquisa, de desenvolver trabalhos nessa área, entendo que é necessário sair desse lugar, se movimentar, ir até a comunidade, até as pessoas, até os espaços onde encontramos as nossas e os nossos.

A fala da professora reafirma o compromisso com uma prática acadêmica que dialogue com a realidade social e contribua para a democratização do acesso ao ensino superior. A ocupação de um cargo na universidade também é compreendida pela professora Luciana como um processo de construção identitária. Ela entende que sua trajetória, enquanto mulher negra no meio acadêmico, constitui-se como um referencial positivo para outras mulheres negras, abrindo caminhos e inspirando novas trajetórias. A professora ressaltou que seu corpo, por si só, carrega uma dimensão política, tornando-se símbolo de resistência e de transformação: *“Meu corpo, como mulher negra, já é um corpo político que ocupa um lugar importante na construção de novas trajetórias”*.

Para Luzi Borges investir na formação acadêmica e na produção intelectual é uma escolha consciente que se conecta ao prazer pelo conhecimento e ao desejo constante de aprender. Ela afirmou: *“Eu invisto muito no meu currículo, sabe. Eu sempre gostei de estudar, porque é essa coisa, né, preto gosta de estudar. Estudar, pra gente, é uma questão de gosto, de sobrevivência”*.

A relação da professora Luzi Borges com a pesquisa é fonte de inquietação, movimento e realização pessoal: *“Eu sou uma pessoa que gosta de estudar, eu gosto de conhecimento. A pesquisa é um lugar que me inquieta muito, me dá prazer”*. Compartilhou um episódio em que, conversando com um amigo sobre

trabalho e pesquisa, ouviu dele a seguinte observação: *“Cara, teus olhos vibram, véi, quando tu fala de pesquisa. Quando tu tá falando do cargo aqui, não vibra assim, não.”* Ao que ela respondeu, brincando: *“Vibra sim, tu para de conversa”*.

Para Luzi, a potência de ser professora universitária está diretamente ligada ao investimento contínuo no capital intelectual. No entanto, ela reconhece que a universidade, assim como o restante da sociedade, está atravessada pela lógica competitiva e pelos privilégios da branquitude: *“A branquitude vai assumir os melhores lugares porque tem os melhores currículos. E também tem os melhores currículos porque estão investindo”*.

Diante disso, ela reflete sobre a necessidade de ter mais tempo para investir na própria produção acadêmica, pois reconhece a qualidade do que produz: *“Os meus textos têm potencial de Qualis A. Eu sei que eles têm. Eu sei que está faltando eu me dedicar mais. A gente sabe que preto tem sempre que se dedicar mais”*. Apesar de ocupar o espaço da docência universitária e entender sua potência, isso não a isenta dos atravessamentos do racismo estrutural e institucional: *“Estar professora universitária não me livrou do racismo. A condição de racismo estrutural, institucional, é muito mais forte. É pesado mesmo”*.

A professora Amara compartilhou que enxerga muitas possibilidades nesse lugar. Para ela, exercer o ofício de professora é, acima de tudo, uma oportunidade constante de humanização, de crescimento e de formação. Cada encontro em sala de aula se torna um momento de aprendizado mútuo, no qual ela se conhece mais, se torna uma profissional melhor e, apesar do cansaço, sempre se sente renovada após uma aula. A relação da sala de aula com os alunos é o que tem de melhor na educação, afirmou.

Amara compara esse processo ao ato de plantar uma flor: um gesto simples, mas carregado de beleza, cuidado e transformação. Ela acredita que não há como esse trabalho não afetar positivamente quem o realiza, pois essa experiência é algo que atravessa quem está verdadeiramente comprometido com ela.

É neste lugar que sente que realiza aquilo que tem de mais precioso. Mesmo com os desafios e os percalços que fazem parte da caminhada, é nesse espaço que ela se estabelece como alguém que se preocupa com as futuras gerações e que se dedica a valorizar a memória e a sabedoria dos que vieram antes dos mais velhos e

das mais velhas, cujas histórias considera fundamentais para sua caminhada como docente.

Para Amara, quanto mais pessoas negras, mulheres negras ocuparem esses espaços, mais potente e interessante se torna o caminho da educação. A professora Amara frisou que estar naquele momento, participando da entrevista, tinha um significado importante e expressou: *“Chegar aqui hoje, conversar com você, que é uma mulher negra, que é de Itabuna, uma cidade vizinha de Jequié, é algo muito importante para mim. Saber que é você que está aí, ocupando esse lugar”*.

bell hooks (P) reflete que o potencial não se dá isoladamente, mas sempre em função do olhar do outro, da relação, da alteridade. Há momentos em que se pergunta: *“Nossa, o que é que eu tô fazendo aqui, velho?”*, sobretudo quando percebe seu corpo enquanto corpo político nesse espaço acadêmico.

Ela também falou sobre como percebe os olhares atravessados que recebe em alguns espaços. Muitas vezes, quando chega em alguns lugares, e os estudantes a chamam de professora, percebe os olhares de algumas pessoas, principalmente pessoas brancas, são olhares de desconfiança. E, com bom humor, ela diz: *“Eu adoro criar esses desconfortos”*. Para ela, esses momentos escancaram a imagem que se tem sobre mulheres negras, frequentemente, não se espera vê-las ocupando espaços de docência, de produção intelectual e acadêmica.

bell hooks (P) lembrou uma experiência em que viajou com seus alunos para participar de uma atividade acadêmica em outra cidade. Durante uma apresentação, uma estudante olhou para ela e para outra colega, também uma mulher negra, e disse: *“Eu acho vocês tão bonitas”*. bell hooks (P) logo percebeu que aquele comentário não se referia estritamente à beleza estética, mas sim a uma beleza que carrega outros significados: a beleza da representatividade, da presença, da possibilidade.

Ela recordou que respondeu à estudante: *“Mas você também é bonita”*. E ouviu de volta: *“Mas vocês são muito bonitas”*. bell hooks entendeu que aquela estudante, ao vê-las ali, dizia nas entrelinhas: *“Elas são da minha cor. E elas são professoras”*. Isso, para ela, tem uma potencialidade enorme, sobretudo quando considera que ainda existe uma imagem construída sobre quem é o professor universitário, alguém branco, com estabilidade, bem remunerado, e com um certo padrão de intelectualidade que, historicamente, não contempla corpos negros. É o

corpo emancipado (Gomes, 2018), que comunica pela estética mesmo sem proferir uma palavra. A linguagem estética, como sinalizado pela professora bell hooks (P), é algo muito recorrente na experiência de pessoas negras: ao ver um corpo esteticamente semelhante ao seu ocupando determinado espaço, experimenta-se uma forma de acolhimento subjetivo, é como ver o próprio reflexo ali representado. Essa presença revela que é possível chegar, permanecer e pertencer. Afinal, é difícil projetar-se em lugares onde não se vê. A representação estética, nesse sentido, não se limita à aparência: ela abre caminhos para o imaginário, tornando possível pensar-se dentro de espaços que nos são negados. Situações como essa carregam um enorme potencial de fortalecimento e afirmação para a comunidade negra, pois atuam na reconstrução do pertencimento e da possibilidade de existência nos espaços.

Essa “*beleza*” que surge nesse tipo de interação não está ligada à estética, mas às possibilidades, àquilo que representa: “*É como se dissesse assim: você está aqui, então talvez eu também possa. Quem sabe eu também não posso chegar lá?*”. bell hooks (P) também vivenciou essa mesma sensação, nas raras oportunidades em que teve professoras negras, pensava: “*Nossa, essa mulher preta pode fazer mestrado, doutorado, quem sabe eu também posso*”. O corpo estético é também um corpo político, que produz saberes e contribuem para o processo de afirmação das comunidades negras e são ferramentas de representação e pertencimento:

O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com a corporeidade produz saberes (Gomes, 2018, p. 98).

Pontuou também que seus alunos desenvolvem uma relação de confiança muito grande com ela. Muitas vezes, quando têm dúvidas, dizem: “*Vou perguntar para bell hooks (P), vou ver com ela se é isso mesmo*”. Esse lugar de segurança e escuta é muito presente no Instituto Federal onde trabalha como técnica e atente a um público de adolescentes que vê nela uma figura de referência. Lá, ela é a única pessoa negra do setor, e os alunos, muitas vezes, preferem esperar sua chegada para compartilhar situações ou buscar orientações, ao invés de recorrer aos outros colegas do setor.

Entende que isso se deve à maneira como ela constrói relações de acolhimento, de escuta e de proximidade, rompendo com aquele distanciamento tradicional que, reiteradamente, marca as relações entre professores e alunos. Para ela, isso é uma das grandes potencialidades de ser uma professora negra: estar próxima, construir comunidade e ser referência. Segue nutrindo a esperança de que esse caminho, mesmo repleto de desafios, é um espaço cheio de potências, onde é possível construir, afirmar presenças e gerar possibilidades para quem vem depois.

Lélia Gonzalez (P) destacou que ocupar o ambiente acadêmico é, ao mesmo tempo, uma experiência de potência e de resistência. Segundo ela, essa potência se constrói nas parcerias, no *“quilombamento”*, e na possibilidade de propor outras formas de pensar e fazer acadêmico.

Estar na universidade significa disputar epistemologias e afirmar ontologias, construindo um fazer acadêmico que está relacionado aos seus lugares de pertencimento, às suas vivências e às trajetórias compartilhadas com outros colegas. *“Isso é uma potência que tem a ver com quem eu sou, com quem meu colega é, com quem você é. Todo esse nosso trânsito é potência”*.

Esse trânsito não se limita ao espaço universitário. Seu conhecimento também circula em outros territórios, como terreiros, associações, grupos de hip-hop e diferentes espaços comunitários, onde colabora, aprende e compartilha saberes. Ela reforçou que a universidade não é o único espaço de produção de conhecimento nem de transformação social. Pelo contrário, reconhece que é uma instituição moldada por um projeto colonial, mas que, ainda assim, é um espaço de disputa onde é possível tensionar ideias e propor novos caminhos. Tal perspectiva apresentada pela professora Lélia (P) configura-se como um conhecimento que dialoga com saberes de outros grupos sociais, não se limitando ao conhecimento acadêmico. Assim, contrapõe-se à concepção hegemônica que reconhece como válido apenas o saber produzido na academia. Ao discorrer sobre os pesquisadores e pesquisadoras de diferentes origens sociais e étnico-raciais que adentram a academia a partir dos anos 1990, Gomes (2010, p. 494) destaca:

Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências [...] É assim que se localizam os intelectuais negros.

Lélia Gonzalez (P) ressaltou que não nega a importância da universidade, pois reconhece que ela foi um vetor fundamental em sua trajetória. Contudo, sua formação não se deu apenas nesse espaço.

Fui formada na capoeira, e foi lá que aprendi, de forma filosófica e prática, sobre a necessidade de recuar, de esquivar, de observar. A capoeira me ensinou que a vida não é linear, que ela é feita de giros, de paradas estratégicas e de retornos conscientes.

Foram esses ensinamentos, vivenciados no corpo e no cotidiano, que somente depois foram compreendidos teoricamente no ambiente acadêmico. É a racionalidade científica que não se distancia “da corporeidade, da musicalidade, das narrativas, da vivência da periferia, das culturas negras, das formas comunitárias de aprender” (Gomes, 2010, p. 503).

Assim, Lélia Gonzalez (P) afirmou que estar na universidade, levando consigo todos os saberes que a constituem, suas experiências, suas parcerias, seus trânsitos, é um ato de potência. É a possibilidade de pensar a universidade e a sociedade sob uma outra perspectiva, por outra égide, que ultrapasse os modelos hegemônicos e abrindo espaço para narrativas, práticas e epistemologias diversas. *“Isso é de uma potência grandiosa”*.

Maria de Jesus destacou que essa potência está diretamente ligada ao seu próprio percurso de vida e formação. Embora tenha sido formada na academia, no campo das Ciências Sociais, sua construção enquanto intelectual, pesquisadora, professora e mulher negra também foi forjada no ativismo negro e no movimento de mulheres negras.

Para ela, sua trajetória acadêmica não pode ser dissociada da atuação política. Os ativismos continuam sendo espaços formativos tão importantes quanto a própria universidade. É nesse entrelaçamento da academia com o movimento social que ela reconhece a construção de sua potência, de seus saberes e de sua atuação.

Maria de Jesus ressaltou que as portas que hoje estão abertas para as novas gerações são fruto das lutas da sua geração e das gerações anteriores. Para ela, esse caminho foi construído coletivamente, pois entende que caminhar sozinho, dentro de estruturas racistas e excludentes, torna o peso insustentável. *“O quilombamento, a coletividade e as tecnologias ancestrais de resistência foram fundamentais para*

que as populações negras não se perdessem diante dos processos de opressão, racismo, escravidão e pós-escravidão”, destacou.

Sua atuação na universidade não está separada do ativismo, visto que entende que ensinar, pesquisar e produzir conhecimento é, também, uma prática política e coletiva. Como ela mesma disse: *“Alguém pode querer separar, mas eu não separo. A forma de dar aula, de produzir, de atuar, carrega os ensinamentos das vivências no ativismo e nas lutas dos movimentos negros e de mulheres negras”*.

Antes mesmo do ativismo, sua formação começou na própria família, que foi sua primeira rede de fortalecimento, de investimento afetivo e de irmandade. Assim, ela conclui que sua trajetória como professora universitária é fruto de uma construção coletiva e ancestral, sustentada por múltiplos espaços formativos, a família, os movimentos sociais, o ativismo e a própria universidade, que continuam informando, orientando e dando sentido ao seu trabalho, isso para ela é sua grande potência.

Para a professora Beatriz Nascimento (P), ser professora universitária é ter a possibilidade de publicar, compartilhar pesquisas e produzir pensamento crítico, além de contribuir diretamente para a formação das novas gerações, para ela, esse é um potencial muito grande. Esse trânsito permite contribuir para o pensamento crítico dos estudantes e colabora com a construção de outras perspectivas dentro da universidade.

A presença de intelectuais negras e negros na universidade já é uma grande potência, dada a presença de saberes, experiências e visões de mundo que enriquecem o ambiente acadêmico. Ser professora universitária permite transitar, tensionar e propor outros pensamentos que afirmam o compromisso com a transformação social e epistêmica na universidade.

No relato da professora Liu Onawale, a potencialidade de ser professora negra universitária fica evidente quando afirma que ocupar esse espaço é, também, exercer um papel simbólico de representatividade. A professora destacou que, ouve dos estudantes o quanto é importante a sua presença nesse espaço. São falas como: *“Professora, eu nunca tinha tido uma professora de matemática negra. A senhora não é apenas uma professora, é uma representação, uma referência. A sua*

presença aqui nos mostra que também podemos, que também conseguimos chegar”.

Os estudantes, ao escolherem sua orientação, expressam a motivação de, pela primeira vez, serem orientados por uma mulher negra, *“Estou escolhendo a senhora porque, durante toda minha trajetória acadêmica, sempre precisei lidar com homens, geralmente brancos. Agora, quero poder registrar na minha história que fui orientado por uma mulher negra”*. Relatos assim, segundo a professora, expressam que ser professora negra carrega em si uma construção subjetiva e coletiva que vai para além dos limites da atuação acadêmica profissional, e se manifesta na identificação, no autoreconhecimento de que é possível trilhar o caminho acadêmico e isso carrega em si uma potencialidade que é difícil explicar.

A professora Liu Onawale salienta que isso também carrega os desafios e responsabilidades associados à ocupação desse lugar, exige ser mais do que aquilo que, individualmente, se desejaria. Trata-se de corresponder a expectativas que não se restringem ao desempenho técnico-profissional, mas que estão relacionadas ao papel de referência e possibilidade para outras pessoas negras no ambiente acadêmico. O ser professora negra significa abrir espaços e dar visibilidade a outras vozes, historicamente marginalizadas na universidade.

A professora Dan-je-mí afirma que considera sua atuação relevante pelo impacto que seu trabalho gerou na formação de muitas pessoas. Hoje, vários estudantes com os quais contribuiu na formação são professores, doutores, pesquisadores e isso é uma potência muito grande. Sua prática docente esteve voltada para a reconstrução da identidade e da autoestima da população negra.

Segundo ela, esse trabalho é fundamental para enfrentar e superar a autonegação e a autorrejeição, sentimentos que foram internalizados pelas pessoas negras em decorrência das representações negativas construídas socialmente. Dan-je-mí observou que essa rejeição, tanto de si quanto do outro que lhe é semelhante, acaba gerando divisão, separação e a ausência de unidade, elementos que enfraquecem a coletividade negra na luta pela ocupação dos espaços que, enquanto maioria, a população negra merece e tem direito de acessar.

A professora Obá destacou que a potencialidade de ser professora negra está no compromisso com os corpos negros e indígenas presentes no chão da sala de aula. Sempre elabora seus planejamentos e programações pedagógicas pensando

nesses sujeitos, considerando tanto as dimensões ideológicas quanto políticas do ensino. Destaca, ainda, que atua em um território indígena, o que reforça a importância de um fazer didático-pedagógico que reconheça e valorize essas presenças. *“As potencialidades das minhas aulas estão justamente em trazer esses sujeitos, esses corpos e seus fazeres para dentro da universidade, para dentro da sala de aula”*. Para Obá, isso representa uma potência e uma relevância muito grande, já que se trata de discutir a presença e a formação das pessoas que, de fato, compõem aquele espaço educacional. É nesse diálogo e reconhecimento que reside a força transformadora de sua prática docente.

As potencialidades de ser uma professora negra no ensino superior manifestam-se em diversas dimensões políticas e pedagógicas, vinculadas às experiências de vida das docentes entrevistadas. Essas potencialidades estão associadas a práticas de transformação social que promovem impacto coletivo e justiça social, como aponta a professora Luciana, ao destacar o papel transformador da universidade na vida das pessoas. A representatividade e a referencialidade também emergem como aspectos centrais, quando bell hooks (P) enfatiza como sua presença como professora negra impacta os estudantes, tornando-se uma referência e símbolo de possibilidades.

Relações éticas e de cuidado são evidenciadas na construção de vínculos com os estudantes, baseados na escuta e na responsabilidade coletiva, rompendo com as hierarquias tradicionais da academia, como demonstram as experiências de bell hooks (P) e Liu Onawale. A identidade e o reconhecimento político do corpo negro também aparecem como aspectos potentes, quando Luciana e Dan-je-mí apontam sua presença na universidade como um ato político e provocador.

Aquilombamento e coletividade surgem como estratégias fundamentais de permanência e resistência, destacadas nas falas de Lélia Gonzalez (P) e Maria de Jesus, que reforçam a importância das parcerias, das redes e coletividades no contexto acadêmico. Por fim, a articulação com os movimentos sociais e com os saberes populares é valorizada como parte integrante da docência, fortalecendo a produção de conhecimento conectada à realidade. Nesse sentido, Maria de Jesus reconhece o ativismo como espaço formativo essencial, enquanto Lélia Gonzalez (P) ressalta a influência de saberes oriundos da capoeira e de espaços comunitários em sua prática docente no ensino superior.

Todos esses aspectos contribuem para as potencialidades que as professoras negras exercem dentro da universidade. O lugar da margem oferece a essas docentes um ângulo distinto para refletir sobre o ambiente acadêmico. Suas vivências e os espaços formativos por onde transitam possibilitam trazer à centralidade da academia elementos que, até então, foram ignorados nesses contextos. Como argumenta Kilomba (2019, p. 58): “como escritoras/os e acadêmicas/os negras/os, estamos transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro”.

As discussões desenvolvidas neste capítulo revelam a complexidade das experiências de professoras negras no ensino superior, marcada pelas intersecções entre a vida pessoal e a trajetória profissional, pelas dinâmicas cotidianas nas relações com os pares e estudantes, bem como pelos dilemas relacionados à ocupação de espaços de gestão. Em meio as tensões e desafios enfrentados, identificamos as potencialidades que estão presentes em suas práticas e orientam seus trabalhos e atuação.

Contudo, essas trajetórias não se desenvolvem de maneira isolada. Elas se sustentam em movimentos coletivos de resistência, produção de redes de apoio e na construção de epistemologias, que desenham futuros possíveis.

4

Considerações finais - marcos emancipatórios

[...] se tem algo que me fascina no conhecimento, sobretudo aquele que se quer emancipatório, é a capacidade de estar sempre aberto para incorporar novas reflexões e construir conclusões provisórias que não são fechamentos de um assunto, mas portas abertas para o novo que sempre virá (Gomes, 2018, p. 133).

Pesquisar e escrever é reconhecer que sempre haverá algo que escapa, algo que não foi dito, por mais atenta/o que esteja a pesquisadora ou o pesquisador. É conviver com a sensação de que aquilo que precisava ser expresso não se esgotou e que seria necessário mais tempo para amadurecer as ideias e deixar a pesquisa decantar. No entanto, é preciso encerrar, mesmo com a percepção de que tudo poderia ter sido dito de outra forma, por meio de outra análise, ou que haveria espaço para mais uma pergunta, mais um aprofundamento. Ainda assim, é necessário deixar o texto ir e permitir que a pesquisa seja vista por meio de outros olhares e de outros prismas, para que o conhecimento aqui descrito possa ser também compartilhado. Nenhuma ideia é totalmente conclusa, e o conhecimento emancipatório nos permite compreender que é em função desse inacabamento que outras reflexões surgirão, pois os apontamentos aqui apresentados são fruto do olhar situado da própria pesquisadora.

Quando propus pesquisar as experiências de professoras negras em universidades baianas, queria compreender alguns pontos principais: suas relações de trabalho, a produção de conhecimento e os marcos emancipatórios que orientam suas práticas. Diante desses três elementos, busquei analisar seus percursos formativos, as temáticas que mobilizam em suas produções acadêmicas, o reconhecimento institucional que conquistaram, as intersecções entre vida pessoal e constituição da carreira docente, as relações estabelecidas com os pares e com os estudantes, os entraves enfrentados na ocupação de espaços de gestão e as potencialidades presentes em ser professora negra no ensino superior. Também interessava entender os movimentos de transformação que elas vêm construindo na universidade.

Entrevistei dez professoras de cinco universidades do estado da Bahia — UFRB, UNILAB, UNEB, UESB e UESC — provenientes de áreas distintas: Ciências Sociais (3), História (2), Pedagogia (4) e Matemática (1). Desse universo de pesquisa, foram identificado três perfis: professora pioneira, professora com a

carreira consolidada e professora recém-ingressa na docência do ensino superior. Esses perfis evidenciam que existem dinâmicas específicas na experiência de ser na academia quando se é mulher negra docente na universidade. O racismo e o sexismo atravessam cotidianamente suas trajetórias, e os relatos compartilhados demonstram que todas elas, independentemente do marco geracional, vivenciaram e continuam vivenciando essas situações no ambiente acadêmico.

As professoras que chegaram mais recentemente encontram um contexto mais favorável ao debate racial, resultado das transformações provocadas pelas políticas de ações afirmativas, tanto no ingresso dos estudantes no ensino superior quanto no acesso de docentes por meio de concursos públicos. No caso das duas professoras recém-ingressas, ambas assumiram suas posições na universidade por meio dessas políticas, que são fruto da luta histórica de gerações anteriores.

Identifiquei que as produções acadêmicas (pesquisa, extensão, ensino) são orientadas por um viés antirracista que visa a mobilizar outras produções acadêmicas. As produções acadêmicas, projetos de ensino e ações extensionistas desenvolvidos pelas professoras negras desta pesquisa estão alicerçadas na valorização das epistemologias negras, africanas e diaspóricas como fundamento ético-político da prática docente universitária. Os temas trabalhados nas pesquisas que vão da etnomatemática às epistemologias do Sul, passando por educação quilombola, religiosidade afro-brasileira, cultura alimentar, juventude negra e interseccionalidade, explicitam o compromisso com a ampliação de perspectivas críticas que rompem com a hegemonia eurocêntrica na produção acadêmica. O trabalho das professoras resgata saberes que foram marginalizados, trazendo essa discussão para o centro da reflexão acadêmica.

Quando discuti sobre o reconhecimento acadêmico, identifiquei que ele passa por três esferas: reconhecimento vindo da coletividade negra: que emerge no interior da própria comunidade negra, estudantes, docentes negros e comunidade externa, por meio das experiências e dos saberes partilhados com os pares; reconhecimento institucional, construído por meio do trabalho desenvolvido pelas professoras, no qual há o reconhecimento de seu potencial e, ao ocuparem posições institucionais, utilizam esses espaços para pensar e promover uma universidade mais plural, por fim, a invisibilização do reconhecimento: marcado pela ausência

de validação por parte das estruturas institucionais, que desconsideram as contribuições dessas docentes.

Observei como se dá a constituição da carreira acadêmica para as mulheres que são mães, através da constante negociação entre as demandas da formação acadêmica e da aprovação em concursos públicos e as responsabilidades da maternidade. Dentro dessa discussão, foi identificado que, para algumas, existe uma compreensão ampliada da maternidade, que se configura como uma maternagem coletiva exercida tanto por membros da família quanto pelo apoio encontrado nas comunidades de terreiro. Há também aquelas que vivem a maternidade de forma solo, precisando conciliar, de maneira ainda mais intensa, as exigências da formação profissional com os cuidados maternos. Nesse contexto, a sobrecarga de trabalho é maior e as dificuldades enfrentadas são numerosas, exigindo um esforço constante para equilibrar as diferentes demandas.

Quando discuti sobre ocupar ou não cargos de gestão na universidade, identifiquei diferentes posicionamentos entre as professoras. Há aquelas que assumem cargos de gestão e compreendem a importância desse exercício para repensar os modos de gestão institucional. Por outro lado, algumas optam por recusar esses cargos, priorizando a pesquisa e reconhecendo que os espaços de gestão demandam um nível de trabalho e de desgaste que poderia comprometer a dedicação à produção acadêmica, embora todas reconheçam a relevância de pessoas negras ocuparem esses espaços de decisão. As que ocuparam ou ocupam funções de gestão afirmam a importância de haver o corpo de uma mulher negra nesse lugar de tomada de decisão e mobilizam um olhar interseccional para pensar a universidade. No entanto, também apontam as situações de racismo que incidem sobre suas trajetórias. A esse respeito, Gomes (2022, p. 25) argumenta: “Costumo dizer que nós, mulheres negras, podemos ser ex-reitoras, ex-ministras, ex-deputadas, ex-senadoras, mas nunca seremos ex-negras na sociedade”.

Abordei as dificuldades, mas também falei sobre as potencialidades de ocupar o espaço acadêmico como docente. As potencialidades de ser uma professora negra no ensino superior manifestam-se em múltiplas dimensões políticas, pedagógicas e coletivas. Entre elas, destaca-se a capacidade de transformação social e o impacto coletivo, por meio da representatividade e da construção de referências positivas para os estudantes. Relações éticas e de cuidado,

baseadas na escuta, no vínculo e na responsabilidade compartilhada, rompem hierarquias acadêmicas tradicionais e criam espaços de pertencimento. A presença dessas docentes é compreendida como ato político, que provoca reflexões sobre a identidade e o reconhecimento do corpo negro na universidade. A articulação entre a produção acadêmica, os movimentos sociais e os saberes populares fortalece uma docência conectada à realidade e comprometida com a justiça social. As experiências dessas professoras tornam visíveis elementos que foram ignorados, um olhar distinto sobre o ambiente universitário. Suas trajetórias, ancoradas em práticas coletivas e epistemologias críticas, desenham futuros possíveis e transformam as configurações de conhecimento e poder.

As análises realizadas ao longo do processo investigativo levam a defender a tese de que as práticas das professoras negras nas universidades promovem mudanças significativas no espaço acadêmico. Por meio de suas experiências vividas e do conhecimento produzido, elas articulam teoria e prática para repensar o ambiente institucional, seja na sala de aula, na pesquisa, na extensão ou na gestão, tanto dentro quanto fora da universidade. São práticas que dialogam com o pensamento feminista negro, com a pedagogia feminista negra e com conhecimentos situados.

Ao longo da tese, foram apresentadas as experiências das professoras a partir de suas narrativas, evidenciando elementos que denomino marcos emancipatórios, práticas, movimentos e reflexões que inauguram formas de pensar e de vivenciar no ambiente acadêmico. Essas novas possibilidades estão sendo aqui nomeadas como marcos emancipatórios, em diálogo com o que Gomes (2018) define como conhecimento-emancipação, um conhecimento vinculado às práticas sociais, culturais e políticas, capaz de produzir novos cenários para se pensar o saber. No contexto desta pesquisa, as práticas das professoras negras geram transformações que vão além da produção científica tradicional: elas colaboram para a construção de outros horizontes institucionais dentro da universidade, capazes de promover práticas voltadas ao bem viver e à justiça epistêmica e social. Ainda em diálogo com Gomes (2018), entende-se que tais práticas contribuem para o fortalecimento de uma perspectiva negra da produção do conhecimento, situada, crítica e comprometida com a transformação das estruturas vigentes.

As narrativas das professoras interlocutoras da pesquisa demonstram que os marcos emancipatórios se manifestam em diferentes frentes de atuação. Luzi Borges e Lélia Gonzalez (P) mostram que o capital intelectual forjado na universidade pode ser convertido em políticas inéditas no âmbito do Estado; Luciana inscreve o cuidado e a ética nas práticas de gestão universitária; Amara, bell hooks (P) e Obá revelam a docência como espaço de compromisso ético-político e de construção de comunidades de aprendizagem horizontais; Liu, Maria de Jesus e Beatriz Nascimento (P) destacam a importância do acolhimento, da escuta e das redes de apoio para a permanência estudantil; e Dan-je-mí reafirma a extensão como prática de democratização do saber e de fortalecimento das comunidades.

Os aspectos analisados nesta tese evidenciam que os marcos emancipatórios não se manifestam de forma única nem seguem um modelo padronizado. Embora as professoras interlocutoras compartilhem experiências atravessadas por vivências semelhantes, as respostas que cada uma constrói diante dessas situações são distintas. Essas respostas se expressam em diferentes modos de atuação, que desafiam lógicas excludentes, reconfiguram práticas acadêmicas e afirmam a potência da intelectualidade e das experiências de mulheres negras, capazes de articular vivências individuais com um compromisso coletivo. Seja na ocupação de cargos de gestão governamental, na criação de políticas inéditas, na construção de comunidades de aprendizagem ou na recusa consciente do produtivismo acadêmico, essas professoras demonstram que a emancipação é construída no cotidiano, nos gestos de cuidado, na reivindicação da legitimidade dos saberes situados, na afirmação de pertencimento e na coragem de sustentar outros modos de fazer na universidade. A marca que está sendo deixada por essas professoras nos espaços em que atuam perpetua novos horizontes. Registrar essas experiências é importante para que suas trajetórias inspirem outras mulheres, fortaleçam políticas de inclusão e preservem a memória de práticas educativas transformadoras. Segundo Pinho (2022, p. 20):

Resgatar esse legado envolve valorizar a experiência e a intelectualidade de pessoas negras. Portanto, não se trata apenas de corrigir uma injustiça histórica, mas também de humanizar pessoas negras tirando-as da invisibilidade, que é uma das formas de perpetuar estruturas de poder concebidas através do racismo. Reconhecer a capacidade de gerar conhecimento e de oferecer respostas científicas às demandas sociais é fundamental para empoderar esses grupos.

A presença feminina negra nos espaços acadêmicos e políticos amplia referências, epistemologias, possibilidades e produz deslocamentos simbólicos que impactam as instituições, além de ampliar as vozes dos sujeitos sociais que ficaram à margem desse espaço durante muito tempo. Ao eleger o compromisso ético, a construção coletiva e a responsabilidade social como valores centrais de sua prática, essas docentes afirmam que educar, gerir e pesquisar são, ao mesmo tempo, estratégias de enfrentamento do racismo estrutural e anunciam futuros possíveis. Os marcos emancipatórios discutidos aqui não se tratam de conquistas individuais, mas são conquistas partilhadas que abrem caminhos para a continuidade de lutas e de outras possibilidades de vida, pois “A dureza das desigualdades e das violências não pode roubar a nossa capacidade de sonhar e projetar um mundo possível e de viver dignamente” (Gomes, 2022, p. 52).

O movimento produzido por essas professoras na universidade também tem transformado a própria instituição. Por meio de suas pesquisas, de suas abordagens epistemológicas, da relação que constroem com os estudantes, dos debates que fomentam, do enfrentamento ao racismo e às imagens de controle sobre os corpos de mulheres negras, da autodefinição e do olhar atento à gestão institucional quando ocupam esses espaços, elas inauguram práticas e perspectivas talvez nunca vistas antes. Esses movimentos ampliam as possibilidades no ambiente universitário e constroem futuros possíveis, mais justos e inclusivos.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, as práticas das professoras negras não se dissociam da teoria. Há uma conexão permanente entre esses dois campos, de modo que a experiência vivida orienta a construção epistemológica e, ao mesmo tempo, é por ela informada. Essa relação dialética entre prática e teoria não estabelece hierarquias, mas constitui um campo de visão específico para compreender e intervir na realidade social. Collins (2019), ao formular o pensamento feminista negro, discorre que pensamento e ação podem trabalhar juntos para a elaboração da teoria:

Grande parte da minha formação acadêmica formal foi concebida para me mostrar que, a fim de construir um trabalho intelectual válido, devo me afastar de minha comunidade, de minha família e até de mim mesma. Em vez de pensar o cotidiano como uma influência negativa em minha teorização, tentei ver como iniciativas e ideias cotidianas das mulheres negras que fazem parte da minha vida e refletem

questões teóricas que eu afirmava serem tão importantes para elas (Collins, 2019, p. 18).

A reflexão de Collins (2019) demonstra como a experiência vivida não deve ser entendida como obstáculo, mas como fonte de elaboração teórica, à medida em que as experiências das mulheres negras elaboram práticas e saberes que dialogam com questões centrais da produção intelectual. É nesse movimento que se inscrevem as práticas das professoras negras interlocutoras desta pesquisa: suas atuações em sala de aula, nas relações com os estudantes, nas práticas institucionais e nos posicionamentos sociais que ocupam traduzem as bases da pedagogia feminista negra, que valoriza a experiência como critério de cientificidade e se compromete com a emancipação coletiva, a centralidade das experiências femininas negras e a construção de um novo marco civilizatório baseado na justiça social.

Para refletir sobre as bases da pedagogia feminista negra, Pinho (2022), sistematiza os elementos constitutivos de uma pedagogia fundamentada nessa perspectiva. A análise se orienta pelos fundamentos destacados pela autora, que são: dialética entre teoria e prática; autorrealização como fruto da autodefinição; revisão das relações de poder assumidas em sala de aula; uso dos clássicos da teoria crítica da educação, mediante interpretações articuladas com a pedagogia feminista negra; reconexão com tradições intelectuais subjugadas; paradigma interpretativo baseado na interseccionalidade; teoria do ponto de vista/ lugar de fala; experiência vivida como critério de cientificidade; assunção explícita de um projeto político de sociedade em prol da luta antirracista; encorajamento do empoderamento como ato político coletivo e compromisso com a justiça social. Diante dessas bases apresentadas, a seguir serão enumerados os marcos emancipatórios em diálogo com os fundamentos da pedagogia feminista negra sistematizados por Pinho (2022).

Dialética entre teoria e prática. Esse movimento, que integra vida, trabalho e produção de conhecimento, pode ser observado nas atuações seguintes: as práticas de gestão da professora Luciana se entrelaçam com sua experiência vivida e orientam sua atuação à frente da universidade. Ao relatar como organiza os horários dos responsáveis parentais de crianças pequenas, podemos perceber como a própria vivência da maternidade lhe proporciona um olhar mais sensível sobre essa

dinâmica. Dessa forma, tem implementado uma política de cuidado que acolhe mulheres que exercem, simultaneamente, a profissão e a maternidade.

De maneira semelhante, a professora Amara teve sua perspectiva de pesquisa transformada pela experiência do pós-doutorado, quando seus filhos enfrentaram situações de racismo na escola em outro país. Esse atravessamento provocou mudanças em sua produção acadêmica e inspirou ações voltadas à reflexão e ao enfrentamento do racismo no contexto escolar.

Autorrealização como fruto da autodefinição: revisão das relações de poder assumidas em sala de aula. Nesse movimento de construção coletiva do conhecimento, a professora Liu Onawale adota, em sua prática de sala de aula, a revisão da ementa da disciplina, convidando os estudantes a avaliarem e reavaliarem o conteúdo ofertado. Em diálogo com essa perspectiva, hooks (2020, p. 34) argumenta: “proponho que os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos”.

Sobre a *Reconexão com as tradições intelectuais subjugadas*, foi realizado o levantamento das produções acadêmicas das professoras e foi identificado que suas produções estão em diálogo com epistemologias que ficaram por muito tempo fora do bojo da construção do conhecimento científico. A reconexão com tais intelectuais trata de um conhecimento situado que visa a discutir aspectos relacionados a raça, gênero, religiosidade, decolonialidade, descolonização dos saberes, saberes africanos, dentre outros elementos, utilizando estratégias de ruptura com o conhecimento dominante e busca uma reconstrução epistemológica.

Paradigma interpretativo baseado na interseccionalidade. O paradigma da interseccionalidade está presente na gestão orientada pelo cuidado da professora Luciana Cruz. Sua política de flexibilizar horários para mães e responsáveis parentais conecta gênero (maternidade), raça (uma mulher negra na gestão que reorganiza práticas institucionais) e trabalho. Ao pensar nas condições materiais e afetivas das trabalhadoras, Luciana articula múltiplos marcadores, mostrando como a interseccionalidade orienta práticas institucionais de cuidado e justiça social. No trabalho de extensão e formação de professores, da professora Dan-je-mí. Sua dedicação à extensão universitária, em escolas comunitárias e do movimento negro, articulando raça, gênero, educação popular e território. Ao direcionar recursos para formar professores e fortalecer comunidades, ela utiliza a interseccionalidade como

chave para compreender desigualdades e propor respostas coletivas. Nesse sentido, Akotirene (2018, p. 36) afirma: “A articulação metodológica proposta pelas feministas negras, atualmente chamada de interseccionalidade, recupera as bagagens ancestrais perdidas”.

Assumir a *Teoria do ponto de vista/lugar de fala*, circunscritas na compreensão de seus posicionamentos sociais, as professoras têm utilizado seus pontos de vista como referência para realizar seus trabalhos na academia. Esse movimento se evidencia nos temas de interesse que elegem para suas pesquisas, nas epistemologias que mobilizam em suas práticas de ensino e nas formas como problematizam as relações entre raça, gênero e classe. Gomes (2010, p. 493) salienta que “não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras”.

Acerca da *Experiência vivida como critério de cientificidade*, comparando os três perfis (pioneira, carreira consolidada e recém-ingressa), a experiência vivida é um eixo transversal da produção acadêmica das professoras negras. Ela se manifesta como denúncia e ruptura no perfil pioneira, quando a crítica à representação do negro nos livros didáticos e à ideologia do branqueamento desafia a hegemonia da produção escolar e universitária; como expansão e consolidação no perfil de carreira consolidada, quando temas como a implementação da Lei 10.639/03, a etnomatemática, as religiosidades afro e os ciberativismos passam a compor um campo teórico-metodológico; e como atualização e diversificação no perfil recém-ingressa, ao incorporar novos recortes sobre juventudes negras, identidades de gênero e descolonização dos currículos, em diálogo com as demandas contemporâneas da educação e da sociedade. Em todos os casos, o conhecimento produzido não se distancia da vida, mas se conecta com os elementos de raça, de gênero e de classe, que estão presentes nas vivências das professoras.

Identificamos a *Assunção explícita de um projeto político de sociedade em prol da luta antirracista* no trabalho da professora Luzi Borges, que, ao ocupar a Diretoria de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana e de Terreiros no Ministério da Igualdade Racial, foi responsável pela aprovação do Decreto nº 12.278/2024, instituindo a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros, um marco histórico no enfrentamento ao racismo religioso e estrutural no Brasil. Do mesmo modo, a professora Lélia Gonzalez (P),

quando esteve à frente da Coordenação-Geral de Memória e Verdade da Escravidão Transatlântica, contribuiu para a inclusão do recorte racial no Plano Novo Viver Sem Limites, ampliando políticas de dignidade e acesso a direitos para pessoas com deficiência, muitas delas vítimas da violência racial e estatal. Essas experiências demonstram que o projeto político assumido por essas docentes é orientado pelo compromisso com a luta antirracista.

Encorajamento do empoderamento como ato político e coletivo. O projeto educacional elaborado pelas professoras negras interlocutoras desta pesquisa parte da compreensão de que o empoderamento não pode ser vivenciado individualmente, mas se realiza, como processo coletivo. “Há uma ética de empoderamento coletivo presente na ação dessas mulheres que atua junto com sua capacidade de resistência ancestral” (Gomes, 2022, p. 46). É a abertura de novas possibilidades no campo educacional, para que grupos sociais excluídos também se reconheçam como sujeitos capazes de ocupar espaços e, assim, deem continuidade a esse movimento coletivo de transformação. Berth (2018, p. 37) destaca:

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. Em outras palavras, se o empoderamento, no seu sentido mais genuíno, visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser.

O relato da professora Dan-je-mí reflete o compromisso com o encorajamento do empoderamento como ato político e coletivo. Ao afirmar que seu trabalho sempre foi orientado pelo compromisso com a formação de professores, ao invés de se dedicar apenas à publicação de inúmeros artigos, sinaliza a preocupação com a qualificação de novos profissionais da educação. Hoje, já aposentada, reconhece que seu trabalho permanece vivo e continua a se multiplicar por meio das profissionais que formou, muitas delas doutoras que atuam em diferentes instituições. Esse percurso é um compromisso coletivo e, na perspectiva da pedagogia feminista negra, é uma prática política compartilhada que produz transformações que vão além da trajetória individual.

Compromisso com a justiça social. As práticas de Luzi e Lélia (P), ao assumirem cargos de gestão estatal, integram um projeto mais amplo orientado pelo compromisso com a justiça social. Do mesmo modo, a mudança na temática de pesquisa de Amara, que resultou na realização de uma conferência de educação e ampliou o diálogo sobre o racismo nas escolas, também se inscreve nessa perspectiva. Em diferentes frentes de atuação, seja na esfera estatal, na produção acadêmica ou nas práticas pedagógicas, há uma preocupação em articular conhecimento e ação política em favor da justiça social. A elaboração de uma pedagogia que (re)existe, cria novas possibilidades de ser e saber na universidade. A confluência de saberes, como aponta Bispo (2023), produzida pelas professoras negras, possibilita a construção de conhecimentos mais diversos, inclusivos e comprometidos com a transformação social.

A discussão das bases da pedagogia feminista negra ofereceu o alicerce conceitual para reconhecer que as práticas narradas pelas professoras não se limitam a estratégias individuais, mas configuram movimentos coletivos de produção de conhecimento. É nesse diálogo entre teoria e experiência que se inscreve a presente pesquisa: os dados produzidos permitiram aprofundar a compreensão das práticas dessas professoras e articulá-las ao referencial teórico, possibilitando a elaboração do termo de *amefricadocência transatlântica*.

Nesse sentido, denomino as práticas das professoras interlocutoras da pesquisa de *amefricadocência transatlântica*. O termo *amefricadocência transatlântica* começou a ser elaborado em 2024, como parte da investigação de pesquisa sobre as experiências de professoras negras no ensino superior em universidades baianas, com base nas leituras da produção intelectual das autoras: Lélia Gonzalez (1988; 2020) e Beatriz Nascimento (2018; 2021). O termo é forjado no feminismo negro latino-americano, principalmente a partir da obra das autoras Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, assim como das experiências compartilhadas pelas nossas interlocutoras da pesquisa.

O termo é pensado em função do conceito de amefricanidade, desenvolvido por Lélia Gonzalez (2020a), que discute a formação histórico-cultural do Brasil e confronta a interpretação da história do país perante um viés europeu e branco. A autora reivindica a existência de uma América Africana e cunha o termo *Améfrica*

Ladina para nomear essa perspectiva. A categoria de amefricanidade é definida por ela da seguinte forma:

Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, o banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (Gonzalez, 2020a, p. 135).

Lélia Gonzalez (2020) confronta o conhecimento hegemônico que, ao longo do processo violento da colonização, desumanizou as pessoas negras e afirmou a pretensa superioridade racial branca. Essa lógica suprimiu a humanidade dos sujeitos negros e interrompeu suas possibilidades de serem autores de suas próprias histórias. Ao elaborar o termo *América Ladina*, a autora traz centralidade aos conhecimentos produzidos pelos amefricanos e amefricanas em diáspora e destaca que esses sujeitos desenvolvem formas específicas de organização que carregam, em seu bojo, processos de resistência. Em consonância com essa discussão, Cardoso (2014, p. 982, grifos da autora) observa que:

As mulheres negras e indígenas, na perspectiva oferecida por Lélia Gonzalez, intervêm ativamente na condução de seus destinos e deixam como legado, para as quem vêm depois, a experiência do enfrentamento do racismo e do sexismo, o que significa que a luta contra essas opressões apresenta um longo caminho já trilhado. Assim sendo, a categoria “amefricanidade”, por ela cunhada, mais do que indicar a experiência comum com a escravidão, a dominação e a exploração da colonialidade tem na resistência sua centralidade.

Ratts (2021) aponta que Beatriz Nascimento, ao cunhar o termo *transatlanticidade*, aproxima-se da discussão de Lélia Gonzalez sobre a *amefricanidade*. A categoria da *transatlanticidade* reivindica os conhecimentos que foram transportados pelos africanos e africanas escravizados pelo Atlântico Negro para os países colonizados, como é o caso do Brasil. O violento período escravocrata, marcado pela aniquilação e exploração dos corpos negros em diáspora e também dos povos indígenas originários, não foi capaz de apagar por completo a intelectualidade desses sujeitos. Ao contrário, a escravidão apropriou-se de seus saberes e de suas técnicas para sustentar a produção de riquezas às custas da exploração dessas populações. Nascimento (2021) argumenta que, se não tivesse

ocorrido a exploração dos povos africanos, o poder econômico das populações brancas talvez não tivesse se consolidado. Por isso, defende a necessidade de realizar uma verdadeira revisão histórica sobre a participação e a presença das pessoas negras, pois para ela, os negros não são “contribuintes” da formação histórico-social do país, são participantes ativos dessa formação.

Dessa forma, o termo *transatlanticidade* nos auxilia a reelaborar nossa percepção sobre nós mesmos e sobre a própria história dos povos negros em diáspora. Esse conceito contribui para potencializar seus conhecimentos, saberes, intelectualidade, modos de vida, formas de organização, cultura, religiosidade e outros aspectos que possibilitam a construção de diferentes maneiras de organização social, não baseadas na lógica do conhecimento hegemônico erguido às custas da exploração e da subalternização de outros povos. Assim, a *transatlanticidade* é:

Conceito cunhado na elaboração do filme *Orí* (1989) de Raquel Gerber, divulgando a tese de Beatriz Nascimento de que com todo descontínuo histórico memorável na história entre povos dominadores e subordinados, que eleva sempre a dignidade e singularidade humanas e vê ecologicamente o mar Atlântico como um vetor, um meio (mídia) entre os povos de Europa, de África e de América.

Somente ele como território livre e físico tornou possível os encontros e os desencontros de culturas tão díspares; de genocídios como também de transformações genéticas. Transportou e alimentou povos daqui para lá e de lá para cá. Mesmo após novos meios de transportes e de comunicação, talvez por isso mesmo ele, de elemento desagregador, tornou os homens gregários, impondo sua música e seu poder de comunicação virtual. Seu sentido oceânico (infinito, sem limites) fez desses povos culturas diferenciadas e, até certo ponto, harmônicas.

O Atlântico, considerado pelos povos afro-brasileiros como deusa-mãe (Yemanjá-Oxum alimenta a existencialidade brasileira); é a ele, interventor de nossa felicidade, que nós nos rendemos. Pode ele através de seu espelho curar-nos feridas tão profundas e abertas ao longo de toda esta história (Nascimento, 2022, p. 86).

É diante do entendimento desses dois termos elaborados pelas autoras que estamos nomeando as práticas das professoras negras que compõem esta pesquisa como *amefricadocência transatlântica*. Esse termo é forjado no cruzamento entre teoria e prática das mulheres negras na docência universitária e se enraíza nas epistemologias do feminismo negro latino-americano. Ele deriva da articulação entre o termo *amefricanidade*, cunhado por Lélia Gonzalez, a palavra *docência* e o termo *transatlanticidade*, desenvolvido por Beatriz Nascimento para designar o tipo de vida africano que foi transportado para as Américas durante o período das

colonizações. É uma prática pedagógica insurgente, que emerge das vivências e das experiências de professoras negras nas universidades.

Embora o termo *amefricadocência transatlântica* tenha como referência central as contribuições das auroras Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, ele não se circunscreve exclusivamente à elaboração dessas autoras. Isso se deve ao próprio movimento que realizo nesta tese, que consiste em mobilizar um referencial teórico afrocentrado para interpretar os dados da pesquisa. Assim, os saberes de resistência formulados pelo do quilombismo desenvolvido por Abdias Nascimento (2019), as análises sobre as resistências nos quilombos elaboradas por Clóvis Moura (2020), o pensamento feminista negro de Patricia Hill Collins (2019, 2021, 2022), a pedagogia engajada de bell hooks (2017, 2020, 2021), as reflexões sobre os fundamentos da pedagogia feminista negra propostas por Carolina Pinho (2022) e o movimento negro educador de Nilma Lino Gomes (2018, 2022), assim como as narrativas compartilhadas pelas professoras interlocutoras desta pesquisa, permite afirmar que suas práticas de trabalho, dentro e fora da universidade, dialogam com o que esses autores e autoras constroem nesse trânsito transatlântico. Nesse sentido, entende-se a água como um “fundamento epistemológico”, conforme discutido por Akotirene (2019), e é esse fundamento transatlântico que orienta a prática docente das professoras amefricanas, caracterizando, portanto, uma amefricadocência transatlântica.

Ao denominar as práticas das professoras negras amefricanas como *amefricadocência transatlântica*, são identificadas algumas características centrais que as constituem: insurgência, insubordinação, transgressão, resistência e aquilombamento. Essas dimensões, articuladas entre si, promovem práticas comprometidas com a justiça social e com a construção do bem viver no espaço acadêmico. A universidade, como espaço de disputa de perspectivas de conhecimento, é também um lugar de afirmação e de fortalecimento para as professoras negras. Nesse contexto, elas promovem um ativismo acadêmico comprometido com a transformação da realidade social. Devido à dureza da opressão que submete os corpos das mulheres negras, é necessário atentar para que,

[..] se uma de nós consegue romper as barreiras e se empodera, então, todas empoderamos. Essa que se empoderou primeiro tem o dever político e ético, sempre apoiada coletivamente por outras, de lutar para abrir portas para que outras mulheres se empoderem também (Gomes, 2022, p. 52).

A insurgência é entendida como um ato que desafia normas e práticas opressoras, questionando os pilares de dominação a que muitos homens e mulheres estão submetidos. Essa característica se manifesta nos conhecimentos produzidos pelas professoras, que incorporam, na perspectiva da produção do conhecimento, a descolonização dos saberes e a reconstrução epistemológica em oposição aos paradigmas fundamentados na lógica colonial. Esse movimento pode ser observado na análise dos temas centrais que orientam suas produções acadêmicas. Todas as professoras entrevistadas trazem essa perspectiva em seus trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1, apresentado anteriormente na seção 2.1.

Insurgir é também ocupar, afirmar-se e se autodefinir no ambiente acadêmico, um espaço que, durante muito tempo, esteve marcado pela ausência de pessoas negras na docência. É insurgir contra as imagens de controle que a estrutura racista e sexista tenta impor aos nossos corpos negros. Ao se autodefinirem, essas professoras enfrentam essas representações opressoras e demarcam seu lugar na universidade.

Esse movimento fica evidente na experiência da professora Dan-je-mí, que, durante uma apresentação em uma mesa, percebeu que todas as palestrantes haviam sido apresentadas com o título de doutora, enquanto seu título foi invisibilizado. Imediatamente, ela se afirmou e questionou esse ato. A professora Luzi Borges também insurge quando questiona os cargos que, com frequência, são destinados às mulheres negras na universidade, funções que ninguém quer, que sobrecarregam e não oferecem qualquer visibilidade. Ela se posiciona dizendo que é doutora e que, se não for para dialogar com ela desse lugar, também não aceita ocupar tais espaços. Por sua vez, a professora Luciana insurge ao se afirmar no seu posto de diretora da universidade, enfrentando questionamentos sobre a legitimidade da posição que ocupa e reconhecendo toda a trajetória que a levou até ali.

Insubordinar é recusar aceitar a condição de inferioridade; é se posicionar criticamente diante de situações discriminatórias e rejeitar o lugar subalterno que tentam impor. A insubordinação aparece na situação vivenciada pela professora Liu Onawale, quando uma estudante a tratou como se ela não pudesse ocupar a posição de docente e devesse estar no lugar do serviço de limpeza, por conta das representações racistas projetadas sobre o corpo negro, e mais especificamente, sobre o corpo da mulher negra. Ao responder prontamente que não era da limpeza,

mas sim professora, ela recusou o lugar que lhe foi atribuído e se afirmou em sua posição. Posteriormente, ao ser procurada pela aluna para conversar sobre o ocorrido, Liu Onawale confrontou a naturalização do racismo e deixou explícito que não aceita ser tratada de forma desrespeitosa, ressaltando que ninguém deve ser tratado dessa maneira.

Transgredir é o ato de romper as barreiras impostas, seja no campo do conhecimento, das relações acadêmicas ou das normas institucionais. Transgredir é um corpo negro situado, estar presente no ambiente acadêmico, construindo conhecimento, promovendo movimentos de transformação e contribuindo para o pensamento crítico das futuras gerações. O posicionamento da professora Luzi, ao estar atenta às demandas dos estudantes e compreender suas dinâmicas sociais, como a condição de classe trabalhadora, a experiência de ser mulher e mãe, evidencia essa dimensão transgressora. Sua prática concilia a busca pela excelência na formação acadêmica com o entendimento das realidades concretas dos alunos. Ao afirmar que os ritos universitários foram criados em um contexto no qual o seu povo não estava presente e que, por isso, precisam ser reconstruídos todos os dias, ela confronta a naturalização dessas práticas e reivindica uma universidade comprometida com a pluralidade e a justiça social. Sua postura tanto desestabiliza a lógica excludente que rege os espaços institucionais, quanto sinaliza a urgência de ressignificar os modos de produção do conhecimento e de organização acadêmica.

Resistência é a capacidade de enfrentar as opressões e criar estratégias para permanecer e transformar contextos adversos. A professora Lélia Gonzalez (P) exemplifica a característica da resistência, pois ao reconhecer que a universidade é um espaço marcado por um projeto colonial, ela não se limita a constatar as desigualdades, mas constrói estratégias para permanecer e transformá-lo. Sua atuação articula a produção de conhecimento acadêmico com saberes compartilhados em outros territórios, como terreiros, associações e grupos de hip-hop, rompendo com a concepção hegemônica que legitima apenas o saber produzido dentro da academia. Essa postura evidencia uma prática docente que disputa epistemologias, afirma ontologias e se enraíza na potência coletiva construída nas parcerias e na circulação entre diferentes espaços. Assim, sua

experiência reafirma a resistência como dimensão da amefricadocência transatlântica.

Alinhada a essa prática da professora Lélia Gonzalez (P), a professora Luciana Cruz defende uma perspectiva que evidencia o compromisso com a transformação dos limites institucionais da universidade e com a construção de caminhos que tornem o conhecimento acessível a quem esteve excluído. Ao defender que ensino, pesquisa e extensão não podem ser tratados separadamente e ao afirmar que é necessário “*sair dos muros da universidade*”, Luciana propõe práticas que rompem com a lógica acadêmica restrita e aproximam a produção de conhecimento das comunidades negras e populares. Essa postura, ao mesmo tempo em que confronta a desigualdade estrutural, salienta a importância de criar referências e possibilidades para outras mulheres negras e grupos excluídos, consolidando a resistência como dimensão central de sua atuação docente.

O aquilombamento, entendido aqui como a construção de redes coletivas de proteção, solidariedade e produção de conhecimento, é essencial para o acesso e a permanência das pessoas negras na universidade. Assim como as alianças quilombolas foram fundamentais para a sobrevivência das populações negras no passado (Moura, 2020), o aquilombamento contemporâneo se mostra indispensável para a sobrevivência e a afirmação dessas pessoas nos espaços institucionais. Esse aquilombamento se manifesta nas práticas da professora Obá por meio da construção de uma rede de proximidade, de acolhimento e de parceria com os estudantes. Sua atuação promove espaços de diálogo e pertencimento, nos quais as questões raciais são debatidas de forma coletiva e crítica. A procura constante dos alunos por seus componentes curriculares e o interesse em continuar essas discussões demonstram o reconhecimento da importância de sua presença no ambiente universitário. A fala dos estudantes, “*Professora, a gente estava esperando a senhora*”, demonstra a dimensão simbólica desse encontro, revelando como sua prática docente se torna referência e inspiração. Nesse sentido, a professora Obá constrói, com os discentes, um verdadeiro aquilombamento pedagógico, no qual o conhecimento, os vínculos e o cuidado se articulam como formas de resistência e afirmação.

A atuação da professora Beatriz Nascimento (P) também pode ser compreendida como expressão do aquilombamento. Ao mesmo tempo em que se

mostra firme em relação às exigências acadêmicas, ela constrói uma relação de acolhimento e apoio, deixando evidente que os estudantes podem contar com sua presença e com a rede de professores aliados. Essa postura desafia a lógica assistencialista e assume a capacidade histórica da população negra de produzir conhecimento e alcançar a excelência. Ao compartilhar sua trajetória, Beatriz Nascimento (P) resgata a memória coletiva como potência e promove um sentido de pertencimento que fortalece os vínculos na universidade. Sua preocupação com o adoecimento mental e seu esforço para equilibrar rigor acadêmico e cuidado sinaliza uma prática comprometida com a construção de espaços seguros e comunitários, caracterizando, assim, um aquilombamento pedagógico.

Essas características que aponte como centrais na amefricadocência transatlântica não estão organizadas em caixas isoladas, em que se manifesta apenas uma ou outra dimensão. Ao contrário, elas se interconectam e podem ser encontradas simultaneamente nas práticas e experiências das professoras negras. Optamos por apresentá-las e analisá-las separadamente para tornar mais evidente aquilo que defendo como seus principais aspectos. Reunidas, essas características promovem a *justiça social* por meio do enfrentamento às desigualdades raciais e de gênero na educação e o *bem viver no espaço acadêmico* e remodelando práticas autoritárias e hegemônicas nas diversas relações institucionais.

No início das entrevistas realizadas com as professoras, iniciei a entrevista com a abertura do poema de Mel Duarte, o mesmo que abriu o Capítulo 2, então encerro essa discussão da mesma forma que encerrei cada entrevista, trazendo o final do mesmo poema:

*Não mais invisíveis
 não mais mercadoria
 Se querem nos privar,
 ocuparemos espaços!
 Se querem nos apagar,
 escreveremos livros!
 Se querem nos calar,
 vamos falar mais alto!*

5

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019 (Feminismos plurais).
- ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 253-278.
- BARRETO, Raquel. Lélia Gonzalez, uma intérprete do Brasil. In. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Lélia Gonzalez. 1ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; SILVA, Luciana Mourão Cerqueira e. Desenvolvimento na carreira de bolsistas produtividade: uma análise de gênero. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 71 (2): 68-83 2018.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERTH, Joyce. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2018. (Feminismos plurais).
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. Belo Horizonte: Piseagrama / Ubu, 2023.
- BUENO, Winnie de Campos. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre/RS: Zouk, 2020.
- BUENO, Winnie de Campos. Afeto, resistências e luta: da fibra que é feita o Movimento Negro Educador. In. GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- CAMPOS, Luiz Augusto; CANDIDO Marcia Rangel. **Desigualdades Raciais na Ciência Brasileira**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), 2023. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades-raciais-na-ciencia-brasileira/>. Acesso em 31/03/2025. Acesso em: set. de 2025.
- CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965–986, 2014

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117–133, dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 1 jul. 2025

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARPES, Pâmela Billig Mello et al. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 31, n. 2, 2022.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, p. 88, 1 fev. 2006.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; GONÇALVES, Carlianne Paiva; RATTS, Alex. As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cota na Universidade Federal de Goiás. Livro **Cotas nas Universidades análises dos processos decisão**. 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 31, Número 1, janeiro/abril 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política do empoderamento. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria crítica social. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, Andrea Lopes. **Ações afirmativas e transformações no campo intelectual**: uma reflexão. 2022.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização: Frank Barat; tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, Conceição. Destaque da nova edição da **Revista Conexão Literatura**. Conexão Literatura, Curitiba, n. 31, jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2017/06/conceicao-evaristo-destaque-da-nova.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3^a reimpressão, 2018.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GONÇALVES, Renata. A invisibilidade das mulheres negras no Ensino Superior. **Unisul, Tubarão**, v. 12, n. 22, p. 350-369, jun/dez 2018.

GONÇALVES, Luiz. A. O.; SILVA, Petronilha. B. G. e. **Movimento Negro e Educação**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, Batalhas de ideias, n.1, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. In: **Por um feminismo afro latino americano**. Org. Flavia Rios, Marcia Lima. 1 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Por um feminismo afro latino americano**. Org. Flavia Rios, Marcia Lima. 1 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31. Número 1, 2016.

HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJE; PPCIS, v. 3 n.2, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Ana Luísa Pinho. 15. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismos**. Tradução: Bhuvi Libanio. 5 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020a.

HOOKS, bell. **Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

HOOKS, Bell. **Salvação: pessoas negras e o amor**. Tradução de Vinicius da Silva. São Paulo: Editora Elefante, 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e discursos**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Elefante, 2020.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **RBCS** Vol. 14 no 41 outubro/99.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2 ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

MOURA, Clóvis. **Brasil – Raízes do protesto negro**. São Paulo: Globo, 1983.

MOURA, Clóvis. **Quilombos e resistência ao escravismo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, Apr. 2004 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0142004000100019&lng=en&nrm=iso>. acesso 06 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Tainah Mota; MEINERZ, Carla. **Professoras negras na pós-graduação brasileira em perspectiva histórica: estratégias de alterização e resiliência**. 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África; União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimento**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021. p. 37–46.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (**Anais Eletrônicos**), 2017.

OLIVEIRA, Eliane de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro, 2006.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unido, África do Sul e França**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIVA, Angela Randolpho. **Dinâmicas sociais na luta por direitos no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC Rio: Pallas, 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, out. 2011. ISSN 2237-8871. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>>. Acesso em: 25 fev. 2023. doi: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHO, Carolina S. B. Pensamento Feminista Negro no Brasil: uma contribuição necessária para a transformação da realidade. **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 31, n. 0, p. 114-121, set. 2018.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina Santos Barroso de; MESQUITA, Tayná Victória Mesquita Lima (org.). **Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, 2022. p. 17–43.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, supl. 1, p. S245-S251, fev. 2021.

SANTOS, Wellington Pereira. **Feminismo negro acadêmico: resistência e práticas insurgentes nas trajetórias de professoras negras universitárias**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Ana Celia. **Fragmentos de mim**. 1. ed. Salvador: Editora Katuka, 2023.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. p.35-52.

TELLES, Sarah Silva. O desafio da desigualdade Social. In: **Redemocratização e mudança social no Brasil**. Org. Maria Celina D'Araujo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todos e todes**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

URASSE, Anin. Prefácio ou uma carta à mameto Beatriz Nascimento. In: **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África; União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018.

Anexo I

CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE
SOCIAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Documento em duas vias. Após as assinaturas das duas vias, uma delas será entregue ao participante voluntário da pesquisa e outra ao pesquisador responsável)

Dados de identificação

Título do Projeto: Amefricanadocência transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas

Pesquisadora Responsável: Rívia de Jesus Santos

Orientador do Projeto: Everton Rangel Amorim

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio

Nome da participante da pesquisa: _____

Idade: _____ Universidade que está vinculada: _____

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **“Amefricanadocência transatlântica: trabalho, produção do conhecimento e marcos emancipatórios nas experiências de professoras negras em universidades baianas”**, de responsabilidade da pesquisadora Rívia de Jesus Santos (doutoranda em Ciências Sociais da PUC/RJ), que tem por objetivo analisar as experiências de professoras negras concursadas em universidades públicas da Bahia; compreender as implicações que emergem nas práticas e nas relações do trabalho acadêmico das professoras; investigar as temáticas e perspectivas epistemológicas que orientam suas produções acadêmicas; identificar as resistências, estratégias e possibilidades desenvolvidas pelas docentes; e contribuir para o aprofundamento de pesquisas sobre a condição da professora negra no ensino superior.

O interesse pela pesquisa se dá pelo meu campo formativo (Licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais), por minhas filiações teóricas voltadas para o feminismo negro, pensamento feminista negro e teoria social. E por meu trabalho profissional, por ser uma mulher negra concursada no Instituto Federal da Bahia, percebendo através de minhas experiências, as violências racistas e sexistas que estão presentes nas instituições de ensino.

Para coletar os dados da pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas poderão ser realizadas em formato remoto, via

Google Meet, ou presencial, previamente agendadas, conforme sua disponibilidade de tempo. Em nenhum momento da pesquisa, sua identidade será divulgada, garantindo assim, o seu anonimato. A entrevista é estruturada seguindo um roteiro com questões, não havendo nenhuma forma de identificação ou de publicação de dados pessoais. Todas as informações levantadas através desta pesquisa serão confidenciais. Por se tratar de uma pesquisa que aborda uma temática delicada e que perpassa, por vezes, em situações traumáticas e/ou dolorosas nas experiências de vida, a pesquisa pode trazer um desconforto emocional. Caso haja algum dano, você poderá a qualquer momento encerrar sua participação, sem nenhuma penalidade, se houver algum desconforto no momento da entrevista, como intuito de reduzir os danos causados, será respeitado o silêncio da participante, a questão poderá ser revista e também a participante poderá ser direcionada para uma instituição que possua serviço gratuito de atendimento psicológico.

A participação na pesquisa é totalmente voluntária e não há nenhum tipo de remuneração ou recompensa. As entrevistas serão gravadas (as gravações serão apenas em áudio) e posteriormente transcritas e analisadas. Cada participante terá acesso ao que for transcrito e posteriormente terão acesso à leitura integral da tese através do repositório de teses do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/RJ.

A entrevista terá dois momentos, primeiramente será dada informações básicas sobre a entrevista, como: riscos e benefícios, acesso a divulgação dos dados coletados, tempo médio de duração, dinâmica do roteiro, explicação sobre a pesquisa (tema, justificativa, objetivos e importância da pesquisa e momento para tirar dúvidas), posteriormente a entrevista será conduzida seguindo o roteiro previamente estabelecido. Estima-se que o tempo médio de duração da entrevista, seja de 2 horas, podendo ser um pouco mais, a depender da dinâmica. Após a transcrição e análise das entrevistas, será encaminhado para cada participante a gravação do áudio e um resumo do estudo final para dar uma devolutiva a respeito das informações prestadas na entrevista.

Sigilo e Privacidade: O sigilo e a privacidade dos dados (nome, voz, imagem ou qualquer outra forma de identificação da participante), será garantido em todas as fases na pesquisa. Em nenhum momento a identificação da participante será exposta e/ou publicizada.

Despesas e Ressarcimento: A participação na pesquisa é voluntária e a participante não terá nenhum tipo de ajuda de custo ou vantagem financeira.

Todo material coletado ficará pelo prazo de cinco anos arquivado (no acervo pessoal da pesquisadora), seguindo cuidados éticos de preservação do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso a participante da pesquisa queira dirimir quaisquer dúvidas com a pesquisadora responsável e o orientador, poderá fazê-lo através do e-mail e/ou telefone acima citados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração.

Órgão responsável para dirimir dúvidas relacionadas à ética na pesquisa:
Câmera de Ética da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, N° 225, prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21) 3527-1134.

A pesquisa atende a todas as especificações da **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012** que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____ de _____ de _____

Nome da Voluntária Participante

Nome do aluno que irá fazer a pesquisa