

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

GABRIELLA MARCONDES DO AMARAL

**TRABALHO DOCENTE E AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E
CLASSE NO ENSINO SUPERIOR DE UMUARAMA-PR**

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

GABRIELLA MARCONDES DO AMARAL

**TRABALHO DOCENTE E AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E
CLASSE NO ENSINO SUPERIOR DE UMUARAMA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação Humana, processos socioculturais e instituições.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Inez Barboza Marques

Coorientadora: Prof^a Dra. Wilma dos Santos Coqueiro

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AMARAL, Gabriella Marcondes do
Trabalho docente e as interseções de gênero,
raça e classe no ensino superior de Umuarama-PR /
Gabriella Marcondes do AMARAL. -- Campo Mourão-
PR, 2026.
131 f.

Orientador: Maria Inez Barboza Marques.
Coorientador: Wilma dos Santos Coqueiro.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Interdisciplinaridade. 2. Ensino Superior. 3.
Trabalho Docente. 4. Interseccionalidade. I -
Marques, Maria Inez Barboza (orient). II -
Coqueiro, Wilma dos Santos (coorient). III - Título.

GABRIELLA MARCONDES DO AMARAL

**TRABALHO DOCENTE E AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE
NO ENSINO SUPERIOR DE UMUARAMA-PR**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIA INEZ BARBOZA MARQUES

Data: 31/03/2025 14:42:59-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Inez Barboza Marques (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Wilma dos Santos Coqueiro (Coorientadora)

Documento assinado digitalmente



LUANA DIANA DOS SANTOS

Data: 27/04/2026 09:25:35-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luana Diana dos Santos (UNI-BH)

Prof.^a Dr.^a Thaís Gaspar Mendes da Silva (Unespar)

Data de Aprovação

27/03/2026

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

À minha ancestralidade, fonte de fé, força e abertura de caminhos.

E a todas as pessoas que, com cuidado, apoio e presença, sustentaram minha caminhada ao longo desta travessia.

Ubuntu.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação, assim como eu, é resultado de um percurso vivo e coletivo, atravessado por histórias, afetos, (des)encontros e aprendizados construídos ao longo do tempo.

“Eu sou porque nós somos”, e a conclusão deste trabalho carrega a presença de todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Por isso, faço questão de registrar minha profunda gratidão:

A todas as pessoas que vieram antes de mim e às minhas ancestrais, por abrirem caminhos e tornarem possível que eu hoje trilhasse o meu.

À vó Chica e vô Mozá e à vó Gabriela e vô Landinho, pelas lutas que travaram para oferecer o melhor possível aos meus pais, cujos frutos também alcançam a minha trajetória.

À Mãinha e Paínho, por me ensinarem a sonhar e por tudo o que fizeram e continuam fazendo para que eu possa realizar.

Ao Lindo, meu irmão, pelo apoio constante e por me presentear com a Mulher e com os meus amores, Moni e Caetano, minhas (meus) grandes motivadoras(es) nesse processo.

À tia Dina, a primeira professora a me presentear, na formatura do Pré III, com uma coleção de livros de historinhas clássicas, momento simbólico que ecoa até hoje na minha formação.

Às tias, à Pi, aos primos, à Geh e à Nath por me acompanharem e apoiarem de tantas formas ao longo dessa caminhada.

Ao meu cheiro, meu amor, companheiro de todos os dias e meu maior incentivador, por correr comigo e segurar firme a minha mão em cada etapa deste processo.

A todas as professoras e professores com quem tive a oportunidade de aprender, da Educação Infantil à pós-graduação, por contribuírem com minha form(ação) acadêmica e humana.

À Claudia, às Bárbaras e à Débora, pelas provocações mobilizadoras e por manterem aceso o brilho no olho.

À professora Maria Inez, por ser mais que orientadora; pelo acolhimento e pela compreensão ao longo de todo este percurso (nada linear), pelo privilégio de

aprender, caminhar e construir esta pesquisa juntas.

À professora Wilma, pela representatividade, pelo acolhimento, pela sensibilidade e por contribuir de forma tão significativa com esta construção.

À professora Luana Tolentino e à professora Thaís Gaspar, por aceitarem o convite e pelo privilégio de comporem a banca de avaliação desta pesquisa, contribuindo com observações tão generosas e potentes, mas, sobretudo, por serem mulheres de referência para mim e para tantas outras, abrindo caminhos no cotidiano e ocupando espaços de luta e representatividade de gênero, raça e classe.

À Dessa, Ângela, Tay, Clarice, Beth, Elzinha, Jefferson e Karol, por serem mais que companheiras de trabalho nos lugares em que passei, desde a decisão de tentar até a escrita do último parágrafo desta dissertação, por tornarem essa jornada mais leve em meio às múltiplas rotinas, incentivando, fortalecendo e tornando (mais) possível a realização deste sonho.

À Marisa e Edna, por serem mais que companheiras de estrada e por tornarem esse caminho mais leve e possível.

À Livia e Thainá, por me potencializarem em tantos momentos.

Às acadêmicas e aos acadêmicos que tive o privilégio de acompanhar como professora na graduação do curso de Psicologia, que vibraram esta conquista comigo e foram fonte de motivação e sentido para iniciar e sustentar este percurso.

À Elô, pelo acolhimento, pelos questionamentos e pelas ideias que me fortaleceram ao longo dessa escrita e do caminho em direção à mim mesma.

Essa escrevivência carrega memórias, atravessamentos e (r)existências que não são apenas minhas, mas de muitas que vieram antes e das que caminham ao meu lado. Se hoje ela se concretiza, é porque foi gestada no coletivo, sustentada pela ancestralidade e movida pela convicção de que ocupar, permanecer e produzir conhecimento também é forma de (r)existir.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz [desta nossa] filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz [desta nossa] filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz [desta nossa] filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

AMARAL, Gabriella Marcondes do. **Trabalho docente e as intersecções de gênero, raça e classe no Ensino Superior de Umuarama-PR**. 131f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMO

Sabe-se que ações afirmativas, como a política de cotas, ampliaram significativamente o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior, inclusive oportunizando o percurso desta pesquisadora. Nesse sentido, busco, por meio desta escrevivência, discutir o quanto, em meio a estes avanços, as desigualdades estruturais ainda impactam o acesso e a permanência de mulheres negras a espaços socialmente privilegiados como a docência universitária. Para aprofundar essa temática, delimitamos como objeto da pesquisa, as intersecções de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior de Umuarama, no Paraná. Assim buscamos problematizar como as intersecções de gênero, raça e classe se manifestam no trabalho docente no Ensino Superior de Umuarama. O estudo foi realizado com docentes das quatro maiores instituições de ensino superior do município, sendo duas públicas (Instituto Federal do Paraná e Universidade Estadual de Maringá) e duas privadas (Universidade Paranaense e Faculdade UniAlfa), com objetivo geral de promover reflexões sobre o trabalho docente, considerando as interseccionalidades de gênero, raça e classe no Ensino Superior do município de Umuarama-Pr e com objetivos específicos de abordar colonialidade e a divisão sexual e racial do trabalho como legados para o Ensino Superior brasileiro; discutir as intersecções e desigualdades de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior; apresentar o perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) docentes que atuam no Ensino Superior no município de Umuarama; e analisar os dados levantados sob a lente da interseccionalidade. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, que tem como área de concentração a diretriz “Sociedade e Desenvolvimento” e linha de pesquisa “Formação humana, processos socioculturais e instituições”, vinculada ao projeto de pesquisa da orientadora, denominado: “As expressões da opressão patriarcal e da exploração capitalista na sociedade atual.” Assim, articulamos contribuições da Educação, Sociologia, História, além do Feminismo Negro e dos estudos decoloniais e da Interseccionalidade que orientaram as discussões e a análise dos dados. Com abordagem quali-quantitativa, combinamos levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, onde aplicamos formulários *online* (*Google Forms*) contendo questões sobre o perfil das(os) docentes dessas instituições. Ao todo, obtivemos 52 respostas, que foram sistematizadas quantitativamente e analisadas qualitativamente. Os resultados evidenciam que as heranças coloniais estruturam relações sociais no Brasil, fazendo da docência universitária um espaço ainda privilegiado à hegemonia branca. Essa realidade exige (re)conhecimento, desnaturalização do processo estrutural de desigualdades e ampliação de espaços de escuta e valorização das trajetórias historicamente silenciadas, bem como o fortalecimento de políticas públicas e institucionais comprometidas com a equidade racial e de gênero. Espero, com essa escrevivência, favorecer reflexões sobre o processo de colonização de nosso país, escravização dos nossos povos e estruturação do capitalismo, do racismo e do patriarcado que atravessam nossos corpos de maneiras distintas. Que essas páginas de

contextualização, indignação, constatação e discussão possam contribuir com a sociedade e fortaleçam debates na comunidade acadêmica, constituindo-se referência para outros estudos interdisciplinares e interseccionais que abordem gênero, raça e classe e, que sejam, sobretudo, referência de leitura, reflexão e movimentação ético-política para outras mulheres negras, suscitando (r)existência e (outras) escrevivências.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Ensino Superior, Trabalho Docente, Interseccionalidade.

AMARAL, Gabriella Marcondes do. **Trabajo docente y las intersecciones de género, raza y clase en la educación superior en Umuarama-PR**. 131f. Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado Interdisciplinario Sociedad y Desarrollo, Universidad Estadual de Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMEN

Se sabe que las políticas de acción afirmativa, como las cuotas, han ampliado significativamente el acceso a la educación superior para las personas negras, incluyendo oportunidades para la trayectoria profesional de esta investigadora. En este sentido, a través de este trabajo escrito, busco analizar cómo, en medio de estos avances, las desigualdades estructurales aún impactan el acceso y la permanencia de las mujeres negras en espacios socialmente privilegiados como la docencia universitaria. Para profundizar en este tema, hemos definido como objeto de nuestra investigación las intersecciones de género, raza y clase en la labor docente en la educación superior en Umuarama, Paraná. Por lo tanto, nuestro objetivo es problematizar cómo se manifiestan las intersecciones de género, raza y clase en la docencia en la educación superior en Umuarama. El estudio se realizó con docentes de las cuatro instituciones de educación superior más grandes del municipio, dos públicas (Instituto Federal de Paraná y Universidad Estatal de Maringá) y dos privadas (Universidad Paranaense y Colegio UniAlfa), con el objetivo general de promover reflexiones sobre la labor docente, considerando las interseccionalidades de género, raza y clase en la educación superior en el municipio de Umuarama-PR, y con los objetivos específicos de abordar la colonialidad y la división sexual y racial del trabajo como legados para la educación superior brasileña; analizar las intersecciones y desigualdades de género, raza y clase en la labor docente en la educación superior; presentar el perfil socioeconómico, educativo y profesional de los docentes que trabajan en la educación superior en el municipio de Umuarama; y analizar los datos recopilados a través de la lente de la interseccionalidad. Este es un proyecto de investigación interdisciplinario, enfocado en el tema de "Sociedad y Desarrollo" y la línea de investigación de "Formación Humana, Procesos Socioculturales e Instituciones", vinculado al proyecto de investigación de la supervisora titulado: "Las expresiones de la opresión patriarcal y la explotación capitalista en la sociedad contemporánea". Así, articulamos contribuciones de Educación, Sociología, Historia, así como Feminismo Negro, estudios decoloniales e Interseccionalidad, que guiaron las discusiones y el análisis de datos. Utilizando un enfoque de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo), combinamos la investigación bibliográfica y el trabajo de campo, aplicando cuestionarios en línea (Google Forms) con preguntas sobre el perfil de los miembros del profesorado de estas instituciones. En total, obtuvimos 52 respuestas, que fueron analizadas sistemáticamente de forma cuantitativa y cualitativa. Los resultados muestran que los legados coloniales estructuran las relaciones sociales en Brasil, haciendo de la docencia universitaria un espacio aún privilegiado por la hegemonía blanca. Esta realidad exige el (re)conocimiento, la desnaturalización del proceso estructural de las desigualdades y la ampliación de espacios para escuchar y valorar las trayectorias históricamente silenciadas, así como el fortalecimiento de las políticas públicas e institucionales comprometidas con la equidad racial y de género. Espero, a través de este escrito, fomentar reflexiones sobre el proceso de colonización de nuestro país, la esclavitud de nuestros pueblos y la estructuración del capitalismo, el racismo y el patriarcado que atraviesan nuestros

cuerpos de maneras distintas. Que estas páginas de contextualización, indignación, observación y discusión contribuyan a la sociedad y fortalezcan los debates en la comunidad académica, convirtiéndose en un referente para otros estudios interdisciplinarios e interseccionales que aborden el género, la raza y la clase, y, sobre todo, en un referente para la lectura, la reflexión y la acción ético-política de otras mujeres negras, fomentando la (r)existencia y (otras) escrituras de la experiencia vivida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 HERANÇAS DO COLONIALISMO: ESTRUTURAS DE PODER E DESIGUALDADE NO BRASIL.....	22
2.1 Colonialidade como base do Racismo Estrutural na sociedade brasileira.....	23
2.2 A inseparabilidade entre Capitalismo, Racismo e Patriarcado nas Estruturas de Poder.....	30
2.3 A Divisão Sexual e Racial do Trabalho como legado da Colonialidade.....	39
3 A UNIVERSIDADE COMO ESPELHO DAS HIERARQUIAS SOCIAIS: INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE.....	46
3.1 Interseccionalidade: Uma leitura crítica das estruturas de opressão.....	47
3.2 Trabalho Docente no Ensino Superior: Uma análise interseccional das desigualdades.....	56
4 ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE UMUARAMA-PR SOB AS LENTES DA INTERSECCIONALIDADE.....	67
4.1 Panorama das Instituições de Ensino Superior investigadas.....	68
4.2 Perfil socioeconômico, formação e atuação profissional das(os) participantes da pesquisa à luz das intersecções de Gênero, Raça e Classe.....	72
4.3 Achados da pesquisa que reiteram a Interseccionalidade na Docência do Ensino Superior de Umuarama-Pr.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE.....	129

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que as ações afirmativas, como o sistema de cotas, ampliaram significativamente o acesso de mulheres negras ao Ensino Superior, inclusive possibilitando o meu percurso acadêmico. Aqui, vale ressaltar que foi durante a oportunidade de trilhar este percurso que “tornei-me negra”, como propõe Neusa Santos Souza (2021), lugar de onde parte minha voz e minha escrita¹. Nesse sentido, a escrevivência aqui enunciada evidencia o quanto, em meio a estes avanços, as desigualdades estruturais ainda fazem da docência universitária um espaço socialmente privilegiado e restrito à hegemonia branca. Para aprofundamento desta temática, optamos por delimitar como objeto de pesquisa, as intersecções de gênero, raça² e classe no trabalho docente no Ensino Superior de Umuarama-Pr, município escolhido pela representatividade regional e experiência vivenciada por mim nesse contexto.

Assim, pretendemos problematizar o modo como as intersecções entre gênero, raça e classe se manifestam no trabalho docente no Ensino Superior deste município, tendo como objetivo geral promover reflexões sobre o trabalho docente, considerando as interseccionalidades de gênero, raça e classe no Ensino Superior do município de Umuarama-Pr. Para isso, pretendemos, especificamente, abordar a colonialidade e a divisão sexual e racial do trabalho como legados para o Ensino Superior brasileiro; discutir as intersecções e desigualdades de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior; apresentar o perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) docentes que atuam no Ensino Superior no município de Umuarama; e analisar os dados levantados sob a lente da interseccionalidade.

Vale reiterar que o anseio por este estudo partiu da minha inserção e permanência por cinco anos em uma universidade privada onde, enquanto acadêmica

¹ Ao longo deste trabalho, opto pelo uso da primeira pessoa do singular ao me referir a experiências e situações vivenciadas diretamente por mim, enquanto pesquisadora e sujeita implicada no campo. Nos demais trechos, utilizo a primeira pessoa do plural, por compreender esta dissertação como uma construção coletiva, tecida em diálogo com outras mulheres, em especial minhas orientadoras, cujas contribuições atravessam todo o percurso da pesquisa.

² Assim como Frantz Fanon (2020) e Neusa Santos Souza (2021), compreendemos o conceito de raça enquanto construção social, cultural, política e noção ideológica, fundamental para a estruturação do colonialismo, caracterizando-se como mecanismo de hierarquização utilizado como critério social para opressão, marginalização e distribuição de posição na estrutura de classes.

bolsista do Programa Universidade para Todos (ProUni)³, tive a oportunidade de cursar a graduação em Psicologia. Foi nesse contexto em que me (re)conheci mulher negra, e onde inúmeros questionamentos se levantaram acerca da (des)ocupação deste espaço privilegiado de acesso ao conhecimento científico por pessoas também negras. Assim como a experiência de Júlia do Nascimento (2023, p. 50), trata-se de uma “[...] inquietação ao não encontrar mulheres similares a mim ocupando espaços de poder na minha trajetória acadêmica.”

Posteriormente, reforçados pela oportunidade na docência deste contexto, o desejo e anseio por estudos transversais se incorporaram, na medida em que compreendi a práxis profissional indissociável ao posicionamento ético, político e comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária; portanto, com o enfrentamento ao classicismo, racismo, sexismo, entre outros.

Nesse sentido, em âmbito pessoal esta pesquisa representa além de uma oportunidade de ampliação do conhecimento e reflexão crítica que aprimora a permanente busca por inserção e ascensão social, uma possibilidade de fortalecer a luta, que é coletiva, por oportunidade, acesso, equidade e representatividade racial, a fim de que outras mulheres desejem e ocupem espaços de prestígio social e recebam a devida valorização.

Por conseguinte, na esfera acadêmica, justifica-se a imprescindibilidade de uma pesquisa interdisciplinar que aborde a centralidade da interseccionalidade para investigações sobre a realidade social do nosso país, e contribua com os estudos sobre formação humana, processos socioculturais e instituições, em particular, com a compreensão dos atravessamentos de gênero, raça e classe na contemporaneidade. Assim como Santos, Matos e França (2020, p. 12), “Acredita-se que interseccionar raça e gênero contribui para desnudar as hierarquias que confirmam as categorias historicamente construídas, possibilitando aos sujeitos atuarem no combate às desigualdades.”

Considerando que o trabalho interdisciplinar inicia pela intermediação com as inúmeras possibilidades que cada modalidade apresenta, buscando aquelas que

³ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior por meio de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas. O programa foi institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 e é direcionado a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e que atendem aos critérios socioeconômicos definidos na legislação, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção (Brasil, 2005).

melhor atendem às necessidades da pesquisa, este estudo também caracteriza uma escrevivência, um rompimento com os pressupostos de imparcialidade e da suposta neutralidade da ciência moderna, tendo em vista que é a partir da experiência vivenciada que se pesquisa, escreve e salienta-se a importância dessas discussões no campo teórico-científico, conforme proposto por Conceição Evaristo (2020).

Cabe mencionar que Conceição Evaristo é uma das mais importantes vozes da literatura brasileira contemporânea, reconhecida por sua escrita marcada pela valorização das experiências, memórias e resistências, especialmente, das mulheres negras. Nascida em uma comunidade periférica de Belo Horizonte, sua trajetória foi atravessada por desafios sociais e raciais, que se transformaram em potência literária e intelectual por meio do conceito de “escrevivência”, em que vida e escrita se entrelaçam. Sua presença no campo acadêmico representa um marco de resistência e pertencimento, tornando-se referência fundamental para nós, pesquisadoras negras, que ocupamos a universidade e a pós-graduação como espaços de produção de conhecimento, afirmação identitária e transformação social. Também é por meio dessas discussões que se promove afetações, reflexões e o que Angela Davis (2016) denominou progresso intelectual, desconstruções de formas de pensar e agir socialmente naturalizadas e construção de compromisso crítico, ético-político e social com a luta contra o racismo e suas múltiplas ramificações no Brasil, reconhecendo que “[...] a consciência crítica possibilita que o sujeito conheça a sua realidade e busque transformação nesse cenário de desigualdade e exclusão social” (Braúna, Souza e Sobrinha, 2022, p. 5).

Aqui vale ressaltar o que Fazenda (2002; 2012) aponta ao tratar sobre pesquisa interdisciplinar, quanto a alguns pontos que se articulam de forma gradual nesse processo, entre eles, a inquietação que nasce do investigador e da investigadora por intermédio da experiência pessoal, a vivência como mediadora do conhecimento em suas nuances, e à medida que se vive o conhecimento, a abertura de um caminho de reflexão e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento que ampliam a consciência pessoal.

De modo mais amplo, no plano social, o trabalho sobre interseccionalidade e docência no Ensino Superior justifica-se pela possibilidade de contribuir com o processo de desenvolvimento humano, profissional e sociocultural ao propor reflexões sobre capitalismo, patriarcado, racismo estrutural e suas consequências para o Ensino Superior brasileiro.

Ao relacionar esses aspectos estruturais de nossa sociedade com as interseccionalidades presentes no trabalho docente no Ensino Superior, a pesquisa pode contribuir com uma compreensão crítica das relações sociais e de produção na lógica colonialista e capitalista, das relações de poder, da luta de classes, da desigualdade de gênero, do racismo estrutural e seus reflexos na (des)ocupação de espaços socialmente privilegiados, como o Ensino Superior, principalmente por outras mulheres negras. Concordando com Spivak (2010 *apud* Tolentino, 2018b), tendo a oportunidade e o privilégio de poder vivenciar um curso de Pós-Graduação em uma universidade pública, me sinto no dever de fazer da prática acadêmica, uma forma de dar voz àquelas(es) que ainda não podem ou não puderam falar. Nesse sentido, a fim de contemplar a complexidade do tema e frente à estrutura sociocultural e a concepção hegemônica de desenvolvimento no Brasil, este trabalho parte de uma perspectiva interdisciplinar, coadunando pressupostos teóricos do campo da Educação, discutindo trabalho docente no Ensino Superior do Brasil, da Sociologia e da História que dialogam com o Feminismo Negro e com os estudos decoloniais, além de mobilizar outros saberes interdisciplinares como a interseccionalidade.

Sendo assim, ressaltamos a compreensão da sociedade a que estamos nos referindo, considerando que esta dissertação é produzida em um contexto histórico marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero, em que a violência contra as mulheres alcança índices alarmantes, evidenciados pela crescente epidemia de feminicídios no Brasil e no mundo. Paralelamente, persistem os efeitos estruturais do racismo, cuja origem remonta ao sistema escravista, recentemente reconhecido pela ONU como um dos maiores crimes contra a humanidade e que continua produzindo exclusões e violências cotidianas.

Soma-se a isso, a conjuntura capitalista e neoliberal, na qual a divisão de classes se constitui como elemento determinante das múltiplas desigualdades, dentre elas as oportunidades de acesso, permanência, ocupação e ascensão a espaços socialmente privilegiados, assim como a intensificação da precarização do trabalho, expressa, entre outros aspectos, pela lógica da uberização que atravessa também o campo educacional, afetando as condições de trabalho docente. Portanto, é nesse campo de disputas, resistências e urgências sociais que esta pesquisa se insere.

Nesse contexto, a compreensão de desenvolvimento é, frequentemente, reduzida a aspectos econômico-financeiros, o que minimiza, quando não omite, desdobramentos dessa estrutura social complexa que atravessa de formas tão

distintas as diversas (r)existências.

Em contrapartida, Oliveira (2002) ressalta que o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Para o autor, “Pensar em desenvolvimento é, antes de qualquer coisa, pensar em distribuição de renda, saúde, educação, meio ambiente, liberdade, lazer, dentre outras variáveis que podem afetar a qualidade de vida da sociedade.” (Oliveira, 2002, p. 40).

Durante a construção desta pesquisa, a compreensão da interdisciplinaridade e sua relação com os conceitos de sociedade e desenvolvimento foi imprescindível para evitar leituras reducionistas que pudessem minimizar a complexidade e a relevância do tema.

De acordo com Brügger (2006, p. 80), “[...] processos complexos não podem ser tratados nem linearmente nem de forma compartimentalizada, sob pena de que a problemática em questão perca a sua dinamicidade, sua complexidade, e acabe reificada.” Deste entendimento, decorre a importância de pensar o objeto da pesquisa também de forma complexa, pois segundo Bicudo (2008, p. 144),

O mundo atual mostra-se complexo e sua complexidade solicita, a cada passo, recursos e procedimentos que ultrapassem os limites da ciência disciplinar descontextualizada da realidade histórico/política/econômica. Isso não significa que o conteúdo disciplinar e os procedimentos que ao longo da história tenham se revelado bem-sucedidos devam ser ignorados. O que se busca é uma postura diferente daquela inerente à ciência concebida como disciplinar. Uma postura que avance em direção a uma visão do todo enquanto unidade de articulações possíveis e dinâmicas e não como uma soma de partes separadas e estanques; supere a visão de existir apenas uma ciência e uma verdade; trabalhe com concepção de intersubjetividade, a qual é fruto da troca eu-mundo-outro, constituindo o objetivo e a objetividade mundana; busque compreender e aceitar o diferente.

Conforme proposto por Alvarenga *et al* (2011), a interdisciplinaridade é a colaboração entre disciplinas diversas que busca responder a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência disciplinar quando essa se caracteriza como fragmentada e simplificada.

Para Japiassu (2006), interdisciplinaridade é a que se realiza nas fronteiras, estabelecendo pontos de contato entre as diversas ciências, ou ainda, conforme proposto por Bicudo (2008), o estabelecimento de relações entre duas ou mais

disciplinas ou ramos do conhecimento.

Assim, ao estabelecer como objeto as intersecções de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior, corrobora-se a importância e necessidade da abordagem e discussão do tema a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tendo em vista que, ao contrário do âmago da ciência moderna, o objeto desta pesquisa situa-se na complexidade do corpo vivo, da existência, compondo processos socioculturais. Esses, por sua vez, coadunam com os pressupostos do Feminismo Negro e Decolonial e da Interseccionalidade, além de constituir uma proposta de escrevivência marcada pela historicidade da vida em sociedade de modo contextualizado e, portanto, complexo.

Paul (2011) disserta sobre o pensamento complexo e a interdisciplinaridade, caracterizando-a como a busca por integração, troca e cooperação entre diversos campos que intervêm sobre uma realidade. Do mesmo modo, Morin (2003) chama a atenção para o fato da inadequação de saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas, frente às realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais.

Por meio dessa característica de integração, troca e cooperação entre diferentes campos do conhecimento, compreendi a interdisciplinaridade como possibilidade potente para problematizar a formação social do nosso país e seus reflexos, como a ausência de mulheres negras ocupando espaços sociais de prestígio.

Nesse sentido, Fazenda (2013) ressalta a importância do conceito enquanto visão cultural e epistemológica que pode auxiliar diferentes esferas a refletir sobre as sociedades e suas complexidades, sobre os quais as disciplinas convencionais não se encontram preparadas. Em outras palavras, Pombo (2008) reitera que é por meio dessa aproximação interdisciplinar que há possibilidade de se atingir camadas mais profundas da realidade, aquelas que se relacionam com o próprio objeto de investigação e sua complexidade.

Desse modo, considerando o movimento dialético próprio da abordagem interdisciplinar, além do contexto macrosocial de estrutura colonial e o espaço socio-ocupacional do Ensino Superior, reiteramos a importância das escrevivências, do Feminismo Negro, Decolonial e da interseccionalidade como referências para o desenvolvimento e análise da pesquisa.

Além de interdisciplinar, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de revisão bibliográfica e de campo, que tem como público alvo docentes que atuam em, pelo

menos, um dos quatro câmpus de Instituição de Ensino Superior do município de Umuarama-Pr, selecionados para compor o universo da pesquisa, sendo eles: Instituto Federal do Paraná (IFPR) que conta com 71 docentes, Centro de Tecnologias da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com 36 docentes, Universidade Paranaense (UNIPAR) campus Sede com cerca de 100 docentes e Faculdade Unialfa de Umuarama com aproximadamente 70 docentes, constituindo o universo da pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir das palavras-chave: “interdisciplinaridade”, “Ensino Superior”, “trabalho docente”, “capitalismo”, “patriarcado”, “racismo estrutural”, “interseccionalidade” e “gênero, raça e classe”, por meio do qual selecionamos livros, capítulos e artigos relacionados às temáticas, processo que se estendeu ao longo de toda a pesquisa e escrita da dissertação.

Paralelamente, foi elaborado o formulário com uso da ferramenta do *Google* (*Google Forms*), contendo as devidas informações sobre a pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo aspectos éticos como os procedimentos do estudo, os possíveis riscos e desconfortos, benefícios, ausência de custos e confidencialidade da pesquisa, além do espaço para confirmação do aceite dos participantes. Além disso, foi estruturado o questionário com vinte e duas questões, sendo sete questões discursivas sobre cidade em que reside, área de graduação, atual instituição de atuação, cursos em que ministra aulas, qual profissão exerce além da docência (caso se aplique), qual benefício socioassistencial recebe (caso se aplique) e como se sente ocupando esse lugar (de docente no Ensino Superior). E quinze questões objetivas de múltipla escolha com variáveis sobre: gênero, orientação sexual, raça/cor, estado civil, composição familiar, quantidade de filhas(os), grau de formação, modo de ingresso na docência, regime de trabalho, tempo de atuação na docência no Ensino Superior, remuneração mensal, se já sofreu algum tipo de discriminação de gênero, raça e/ou classe na atuação docente e se já presenciou algum tipo de discriminação de gênero, raça e/ou classe na atuação docente.

Em seguida, foram solicitadas autorizações aos diretores das Instituições de Ensino Superior para a devida realização da pesquisa com docentes dos *campi* que compõem o recorte proposto. Com as autorizações em mãos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-

UNESPAR) e obtivemos aprovação para desenvolvimento da fase de campo da pesquisa, através do parecer nº 7.063.193, datado em 09/09/2024.

Após essa etapa, escolhemos quatro docentes, uma de cada Instituição selecionada para a pesquisa, e o formulário foi enviado, via e-mail, como pré-teste a fim de identificar possíveis equívocos na elaboração do questionário, bem como falhas na comunicação escrita, seja por erros de digitação, uso de termos desconhecidos e/ou organização do conteúdo que implicasse na interpretação das questões.

Posteriormente, feitos os ajustes, iniciamos a coleta de dados com envio do *link* do formulário aos representantes das Instituições (Diretores e Secretários) que, via e-mail institucional, o fizeram chegar às(os) docentes vinculadas(os) a estes espaços, processo com duração de trinta dias, período em que o questionário permaneceu aberto para envio de respostas.

Ao término do período, obtivemos cinquenta e dois questionários respondidos, o que representa uma média de aproximadamente 19% de docentes de cada Instituição e cerca de 18% do total de docentes do universo pesquisado.

Por fim, a análise dos dados contou com o suporte do referencial bibliográfico utilizado, por meio de eixos de análise como o perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) participantes da pesquisa, bem como sobre as interseções de gênero, classe e raça identificadas na docência no Ensino Superior de Umuarama-Pr, e demais reflexões suscitadas ao longo da pesquisa.

Considerando que a importância desta pesquisa está na possibilidade de suscitar reflexões, discussões e movimentações acerca da interseccionalidade de gênero, raça e classe no trabalho docente do Ensino Superior, é fundamental (re)conhecer nosso processo sócio-histórico e os aspectos de estruturação de nossa sociedade.

Partimos, então, de uma discussão sobre “Heranças do Colonialismo: Estruturas de poder e desigualdade no Brasil”, na segunda seção, com o objetivo de abordar colonialidade, capitalismo, patriarcado, racismo estrutural e suas consequências para o Ensino Superior brasileiro. Nesta seção, discutimos sobre o processo de colonização do Brasil, especialmente sobre a escravização⁴ e os

⁴ Nesta pesquisa, utilizamos os termos “escravização” e “escravizada(o)”, e não “escravidão” e “escrava(o)”, pois assim como Kilomba (2019), compreendemos que os primeiros descrevem o processo político ativo de desumanização, enquanto os outros se referem à essa desumanização como identidade natural das pessoas que foram escravizadas.

desdobramentos dessa colonialidade para a estrutura social e para a supremacia de homens brancos sobre a cultura afro-indígena, em particular, sobre as mulheres negras, por meio da naturalização das relações de poder hierarquizadas que se mantêm até os dias atuais. Nesse sentido, abordamos os efeitos desse processo racista e patriarcal para a desigualdade de gênero que se estende ao longo do tempo, aglutinando-se aos preceitos do modo de produção capitalista e refletindo no estabelecimento de relações de trabalho permeadas pela divisão sexual e racial num processo contínuo de colonialidade.

Em seguida, na terceira seção, “A Universidade como espelho das hierarquias sociais: Intersecções entre gênero, raça e classe”, a fim de averiguar as intersecções e desigualdades de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior, apresentamos o conceito de interseccionalidade aliado ao Feminismo Negro e à decolonialidade, ressaltando sua importância para estudos interdisciplinares e para a análise de contextos em que aspectos de gênero, raça e classe se entrecruzam, gerando desigualdades de oportunidades, como tem ocorrido ao longo da construção sócio-histórica do Brasil. Também, nesta seção, discutimos os efeitos do processo de colonização para a educação e, conseqüentemente, para o Ensino Superior a partir da década de 1990, abordando trabalho docente e as desigualdades de gênero, raça e classe que atravessam e permeiam este contexto, tornando-o um lugar socialmente privilegiado. Nesse sentido, relacionamos aspectos do Ensino Superior com o histórico social de desigualdades e a necessidade de discussão do tema sob o viés da interseccionalidade.

Na quarta seção, “Ensino Superior no município de Umuarama-Pr sob as lentes da Interseccionalidade”, fizemos uma breve contextualização das quatro Instituições de Ensino Superior do município de Umuarama selecionadas para a pesquisa, sendo duas públicas e duas privadas e, a partir dos dados levantados, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, compostos pelo perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) docentes que atuam no contexto pesquisado, bem como discutimos achados da pesquisa que complementam e ampliam reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho quanto às intersecções de gênero, raça e classe que atravessam o cotidiano docente no Ensino Superior de Umuarama.

Nas considerações finais retomamos os objetivos propostos e sua contemplação em cada seção do trabalho, indicamos as limitações identificadas nesse percurso após análise dos resultados e, por fim, avaliamos as contribuições pessoais,

acadêmicas e sociais que consideramos ter promovido com a pesquisa e escrita desta dissertação.

Espero que essa pesquisa possa provocar, em todas as pessoas que a acessarem, reflexões sobre aspectos do processo de colonização de nosso país, escravização dos nossos povos e estruturação do racismo que atravessa nossos corpos de maneiras distintas. Que essas páginas de contextualização, indignação, constatação e discussão possam contribuir com a sociedade e a comunidade acadêmica, constituindo-se referência teórica e metodológica para outros estudos interdisciplinares e interseccionais que abordem gênero, raça e classe no âmbito da formação humana, de processos socioculturais e das instituições, mas que sejam, principalmente, referência de leitura, reflexão e movimentação ético-política para outras mulheres negras, suscitando (r)existências e (outras) escrevivências.

2 HERANÇAS DO COLONIALISMO: ESTRUTURAS DE PODER E DESIGUALDADE NO BRASIL

“O Colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.”

Grada Kilomba

O resgate do processo histórico de colonização é imprescindível para compreensão do desenvolvimento de elementos que caracterizam as raízes das expressões da questão social brasileira. No entanto, conforme aponta Abdias do Nascimento (2016), é preciso ter em mente que, à exceção de uns poucos, os cientistas que se aproximavam deste assunto o faziam conforme critérios importados do estrangeiro. Segundo Costa (2008), trata-se da história de um povo que não pôde escrevê-la e por isso, foi contada por outros.

Beatriz Nascimento (2006) também problematiza nosso lugar como sujeitas(os) na produção da história brasileira, tendo em vista que nós, pessoas negras, sempre fomos descritas(os) como escravas(os) coisificadas(os) e vencidas(os). Segundo ela, essa história foi escrita por mãos brancas. E nesse sentido, Grada Kilomba (2019), ao discutir sobre quem pode falar, destaca a importância da fala e da escrita das pessoas subalternizadas pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo racismo. Ela evidencia a potência das epistemologias que valorizam o que já citamos aqui como escrevivência, o pessoal e o subjetivo, como parte legítima do discurso acadêmico.

Nesse sentido, ao (re)contar a história do nosso país, ressalto a escrevivência, conceito literário e metodológico de Conceição Evaristo, que traduz o compromisso da escrita com a (nossa) vida, compreendendo que aquela nasce da própria experiência de vida (minha e de milhares de mulheres), da ancestralidade e da condição de pessoa negra no Brasil. Nas palavras de Conceição, “Escrevivência é uma escrita que nasce do cotidiano, das memórias, das vivências do povo negro, especialmente das mulheres negras” (Evaristo, 2005a, s/p.).

Sabemos que o processo de colonização do Brasil foi marcado pela intensa exploração de recursos naturais e da mão de obra escravizada, principalmente africana e indígena, o que não só sustentou a economia colonial como moldou as

relações sociais, políticas e culturais que persistem até hoje, pautadas na supremacia de homens brancos sobre a cultura afro-indígena, em particular, sobre as mulheres negras.

Além disso, há que se considerar que o Brasil foi o último país do mundo ocidental a eliminar a escravidão, de modo que “O país obtivera em 1822 uma independência apenas formal, permanecendo sua economia, sua mentalidade e cultura, dependentes e colonizadas” (Abdias do Nascimento, 2016, p. 62).

Tal fato reflete as estruturas sociais, culturais e epistemológicas que perpetuam desigualdades e posições herdadas do período colonial, tornando a colonialidade questão central para compreensão da formação e dos desafios da sociedade brasileira.

2.1 Colonialidade como base do Racismo Estrutural na sociedade brasileira

O conceito de colonialidade foi desenvolvido por pensadores como Aníbal Quijano (1991), e refere-se aos legados do colonialismo que persistem nas estruturas sociais, políticas e culturais do Brasil mesmo após a chamada “independência⁵” das ex-colônias. Nesse sentido, colonialidade não se refere apenas a ocupação física de territórios, mas à(s) forma(s) de dominação e controle que se prolongam no tempo, manifestando-se na cultura, por meio da imposição de valores, língua e normas europeias, que ainda marginalizam culturas, línguas e saberes africanos e indígenas; na economia, pela dependência de economias periféricas, muitas vezes exploradas para sustentar o centro colonial; e da epistemologia, por meio da supremacia do conhecimento ocidental que marginaliza outras formas de saber.

Nas palavras de Lugones (2020), colonialidade é um fenômeno amplo, um dos eixos do sistema de poder que atravessa e controla sexo, gênero, trabalho, subjetividade, intersubjetividade e produção de conhecimento a partir dessas relações intersubjetivas de submissão.

Nesse sentido, Mesquita e Cassiano (2023) ressaltam as contradições entre a cultura europeia e a cultura indígena dos povos originários no Brasil antes da invasão. Para as autoras,

⁵ Aqui destacamos o conceito de independência, reiterando a afirmação de Abdias do Nascimento (2016), de que a independência do Brasil em 1822 fora apenas formal, permanecendo dependentes e colonizadas sua economia, mentalidade e cultura.

[...] podemos afirmar que o processo intitulado “descobrimento do Brasil” foi um violento processo de dominação, opressão, exploração, expropriação da terra, dos produtos brasileiros e principalmente das pessoas que já viviam nas terras brasileiras. E este processo, iniciado com a invasão, seguiu o mesmo curso de apropriação das terras, das riquezas, do trabalho das pessoas escravizadas, dos corpos das mulheres indígenas e posteriormente das mulheres negras escravizadas e tiradas de suas famílias no continente africano. Assim, a riqueza construída no Brasil e levada para Portugal foi fruto do trabalho de pessoas escravizadas e da expropriação das riquezas naturais (Mesquita e Cassiano, 2023, p. 4).

Além disso, de acordo com Quijano (2005, p. 117), “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”. A fim de manter a dominação de nossos povos e contribuir com a estruturação do capitalismo, os colonizadores construíram ideias em torno das raças, que determinaram a raça branca como modelo de “civilização” e “superioridade”, enquanto nós, pessoas negras, e as indígenas caracterizávamos a raça “inferior” que precisava ser “evangelizada”, aprender a língua “superior” do colonizador, adequar-se à sua religião e a sua forma de se vestir, pensar e viver.

Essa intersecção entre colonialidade e raça no Brasil é questão fundamental para compreender as desigualdades estruturais que ainda persistem na sociedade contemporânea. Tais conceitos se entrelaçam de maneiras complexas e contribuem para a manutenção de sistemas de opressão e exploração, afetando particularmente as populações negras, indígenas, as mulheres e demais “maiorias minorizadas”, conceito proposto por Santos (2020).

Tal contexto de colonização do continente e do Brasil, também tornou racismo e capitalismo estruturas inseparáveis, relação que Quijano (1991; 2005) denominou colonialidade do poder. Segundo o autor, era preciso impor um padrão a ser alcançado e foi essa relação de poder entre os colonizadores e colonizados que culminou na chamada colonialidade do poder.

Para [...] entender o alcance da colonialidade do poder é importante frisar que o trabalho assalariado sempre foi reservado, quase exclusivamente, para os europeus bancos. A divisão do trabalho é racializada e geograficamente diferenciada. Aqui, vemos a colonialidade do trabalho como um cuidadoso entrecruzamento de trabalho e raça (Lugones, 2020, p. 56).

Quijano (2005) chama a atenção para o quanto o colonialismo impôs uma sistemática divisão racial do trabalho ao reduzir as pessoas negras, inferiorizadas e

desumanizadas, à escravização. Os europeus, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes, artesãos, agricultores ou produtores independentes de mercadorias. Não obstante, desde este período, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil e militar.

Lugones (2008; 2020) contribui com essa compreensão discutindo o conceito de colonialidade do gênero, que faz uma análise racializada e capitalista da desigualdade de gênero, evidenciando opressões simultâneas pela dominação colonial, além de destacar a necessidade do Feminismo Decolonial para a transformação dessa realidade, posicionamento reforçado por Geni Núñez (2023) ao discutir os efeitos da monocultura colonialista, principalmente sobre as mulheres negras, e a importância da decolonização como modo de (r)existência frente a essa realidade.

Sendo a colonialidade, a continuidade das relações de identidade, poder e saber estabelecidas durante o período colonial e que persistem mesmo após a “independência” do país, facilmente constata-se seus aspectos no contexto brasileiro, nas relações de trabalho historicamente estruturadas com base no racismo, na escravização e subordinação de nossos povos.

Segundo Abdias do Nascimento (2016), o papel do negro escravizado foi decisivo na história econômica de um país fundado no parasitismo imperialista, pois sem a escravização, a estrutura econômica do Brasil jamais teria existido. Para o autor,

O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se autodegradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal (Nascimento, 2016, p. 44).

De acordo com Costa (2008; 2010), embora a Carta Constitucional de 1824 contasse com um artigo sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmando que a liberdade era um direito inalienável, e embora houvesse resistência por parte das pessoas escravizadas, manteve-se escravizada quase metade da

população brasileira, inclusive sob a justificativa de que a escravização os converteria ao cristianismo e os tiraria da ignorância em que viviam.

Acreditava-se que era a vontade de Deus que alguns nascessem nobres, outros, vilões, uns ricos, outros, pobres, uns livres, outros, escravos. De acordo com essa teoria, não cabia aos homens modificar a ordem social. Assim, justificada pela religião e sancionada pela Igreja e pelo Estado, a escravização não era questionada. A Igreja limitava-se a recomendar paciência aos escravizados e benevolência aos senhores (Costa, 2008, p. 13).

Além disso, com a concepção de que as pessoas escravizadas ameaçavam a sua segurança, as camadas senhoriais entendiam que era preciso não só vigiá-los, mas puni-los com severidade. “A violência era um elemento essencial ao sistema escravista” (Costa, 2008, p. 113).

Aimé Césaire (1978) e Frantz Fanon (2008) retratam a chamada colonialidade do ser, dimensão que aborda como essas subjetividades e identidades foram moldadas pelo colonialismo, negando a humanidade de determinados grupos sociais com base em posições raciais, culturais e identitárias.

A legislação portuguesa procurara, de todas as maneiras, coibir os escravos. Proibia-lhes o porte de armas, restringia-lhes os movimentos, impedindo que saíssem às ruas sem permissão por escrito dos senhores. Punia os que fizessem transações de qualquer natureza com os escravos (como comprar ou vender-lhes quaisquer mercadorias, alugar-lhe quartos) sem prévia autorização dos senhores. Ainda mais severas eram as punições que recaíam sobre os escravos rebeldes ou quem os acobertasse (Costa, 2008, p. 112-113).

Frantz Fanon (2008) estudou as consequências psicológicas da colonização nos colonizados, bem como das relações sociais e de poder que se estabeleciam entre colonizados e colonizadores, mais notadamente entre negros e brancos, evidenciando que o negro não era e nunca foi inferior ao branco e que as categorias de raça foram socialmente determinadas para favorecer o empreendimento colonialista, oprimindo e marginalizando pessoas negras.

O autor alerta para o papel da língua e da cultura do colonizador no desenvolvimento de relações de dominação, pois, à medida em que os valores culturais da metrópole são assimilados pelo colonizado, ele valoriza superestimadamente a cultura europeia e, conseqüentemente, desvaloriza a cultura

negra e nega a existência do racismo, o que, além de corroborar a ideia de ausência de civilização entre os povos colonizados difundida pelo colonizador, contribui para perpetuar a opressão (Fanon, 2008).

As reflexões de Frantz Fanon sobre a internalização dos valores do colonizador e a consequente negação da própria identidade pelo colonizado encontram eco nas críticas de Abdias do Nascimento à “abolição” de 1888, que, longe de representar um gesto de justiça, consolidou a exclusão social das pessoas negras no Brasil. Ambas as análises evidenciam como os mecanismos coloniais de dominação perpetuam a opressão e a marginalização dos nossos povos.

Em 1888, se repetiria o mesmo ato “liberador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres”. Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem (Nascimento, 2016, p. 60).

Apesar das formas de resistência e movimentos do povo negro, foram as mudanças nas condições de produção que favoreceram a campanha abolicionista, tornando o trabalho escravo cada vez mais irrelevante na escala nacional e evidenciando a preocupação unicamente com a questão de mão-de-obra e produtividade, demonstrando a força contrária do processo de colonização.

Foi desse modo que mais de 700 mil pessoas escravizadas foram transformadas em cidadãos supostamente “livres”. Na nova sociedade em formação, apesar de terem se expandido as instituições culturais, escolas, jornais, editoras e livrarias, e o número de trabalhadores liberais como médicos, engenheiros, advogados, jornalistas, funcionários públicos, professores, não se assegurou a absorção da população negra, eram espaços e funções desenvolvidas por homens brancos ligados às classes dominantes (Moura, 1988; Costa, 2008).

É desse modo que o racismo estrutural reflete as hierarquias raciais estabelecidas durante o período colonial, quando as populações negras e indígenas foram subjugadas e tratadas como inferiores. Mesmo após o fim do colonialismo formal, esses legados de opressão racial continuam a existir, perpetuando desigualdades.

Vale ressaltar que a abolição formal da escravização não significou alterações no sistema ideológico e de opressão já naturalizado, em particular, nas relações de trabalho e na educação. Fonseca (2002), por exemplo, ao discutir “a educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil”, argumenta que, nesse período, a educação foi defendida como um mecanismo de dominação, mais uma estratégia de manutenção da hierarquia racial construída ao longo da escravização.

Se a lei lhes garantia o *status* jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia os meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão mas não o seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro (Costa, 2008, p. 12).

Nesse contexto, Mesquita e Cassiano (2023) chamam a atenção quanto ao desemprego decorrente da forma de inserção das pessoas negras na sociedade mediante o chamado “trabalho livre”, o que fez com que frequentemente se tornassem pessoas consideradas vadias por não terem ocupação. Desde esse período, evidencia-se o desemprego como um problema sócio-estrutural que se desenvolveu como fator determinante da questão social brasileira.

Em 1959, quase uma década após a promulgação da lei antidiscriminatória “Afonso Arinos”, o preconceito racial foi mencionado pelo O Jornal do Rio de Janeiro, dia 6 de junho, como o principal fator de desemprego. O resultado de uma pesquisa conduzida na então capital do país pela diretoria da Seção de Colocações do Ministério do Trabalho revelou: Com efeito, candidato de cor, mesmo com habilitação, para o comércio, escritórios, cinemas, consultórios, portarias, bares, hospitais, firmas estrangeiras e outros estabelecimentos que exigem pessoas de “boa aparência”, não consegue trabalho. [...] É o preconceito de cor que se encontra em primeiro lugar como fator de desemprego, em seguida vêm a idade e a nacionalidade (Nascimento, 2016, p. 78-79).

Sabe-se que pelas classes dominantes, o interesse pelo abolicionismo não era amparar as pessoas negras recém libertas como cidadãos, inclusive, a maior parte dos fazendeiros preocupou-se apenas em garantir mão de obra para as fazendas, tanto pela intensificação da imigração quanto por medidas para reter ex-escravizados nas fazendas.

Temerosos da falta de braços, contrataram ex-escravizados para trabalhar na lavoura de café e viver nas “antigas” senzalas onde a única mudança era a ausência do cadeado. A abundância de mão de obra fez com que os fazendeiros mantivessem baixos os salários, pois descobriram novas maneiras de explorar trabalhadores e trabalhadoras que além de exploradas(os) e discriminadas(os) pelos patrões, passaram a ser discriminadas(os) também pelos estrangeiros.

“Depois da abolição os libertos foram esquecidos” (Costa, 2008, p. 137), uma constatação que se reflete nas ações das autoridades da época, que passaram a se preocupar em aumentar a força policial e exercer controle sobre as camadas subalternas da população. Essa lógica de exclusão se evidencia no governo republicano, que, ao excluir analfabetos do direito ao voto, acabou por afastar a maioria das pessoas negras ex-escravizadas do eleitorado brasileiro. Nos anos seguintes à abolição, muitos sonhos de liberdade converteram-se em pesadelo devido às condições de sobrevivência impostas às pessoas negras.

Muitos anos após o fim da escravidão, o eco de sua frustração ainda se podia ouvir. Em 1972, um líder operário entrevistado pelo cientista social Leite Lopes em Pernambuco comentava que a escravidão do negro tinha terminado... “mas a do trabalhador, a do pobre, ainda continua”. (Costa, 2008, p. 138).

Em relação a esse processo colonialista de escravização, Abdias do Nascimento (2016) concebe o Brasil como uma criação do capitalismo europeu. Nas palavras de Prado Júnior (2004), a formação do Brasil reflete um grande comércio que escravizou e explorou pessoas negras e indígenas que foram forçadas e constrangidas, tendo negadas as suas histórias, memórias, tradições e riquezas materiais, culturais e afetivas.

Já para Mesquita e Cassiano (2023), até o processo de independência do Brasil caracteriza-se como solução conservadora para os problemas políticos, econômicos e sociais de um Brasil colonial, considerando tratar-se de um pacto entre as elites, uma vez que a sociedade brasileira era majoritariamente composta por pessoas negras e indígenas, não consideradas como cidadãos para atuar politicamente, graças ao violento processo de colonização que expropriou terra, riquezas e a vida dos povos originários e nativos do país.

Conforme assinala Florestan Fernandes (2006, p. 36), a “[...] Independência do Brasil funcionou como uma revolução social dos brancos e para os brancos”,

contribuindo com a expansão burguesa. Sob a perspectiva conservadora, garantiu a manutenção da estrutura socio-material, buscando meios para expandir internamente a economia de mercado mantendo a exploração escravista.

Assim, no Brasil, a colonização e o sistema de escravização instituíram uma profunda desigualdade racial, a “independência” do colonizado se deu pelos próprios colonizadores, motivo pelo qual não se levou em conta os interesses da maioria da população formada por pessoas negras e indígenas. Apesar da abolição formal da escravidão em 1888, a marginalização e exclusão social de nossos povos e de todos os grupos marginalizados continua evidente em índices de pobreza, acesso à educação, saúde e representação política, evidenciando a forma como o Estado brasileiro foi constituído a partir dos interesses da classe dominante branca e do racismo, herança colonial que persiste de forma sistêmica.

Nesse sentido, apesar dos “acontecimentos” independência e abolição, a exploração, a dominação e a opressão continuaram a movimentar o chamado “desenvolvimento” do nosso país (Silva, 2014). Também por esse motivo, reitero a importância de (re)contar nossa história, discutindo aspectos do colonialismo e da colonialidade como um exercício de desconstrução e (re)construção da consciência crítica, capaz de provocar reflexões sobre as relações entre esse contexto histórico, as desigualdades estruturais e seus desdobramentos na minha trajetória e na vida de milhares de mulheres negras.

Esse movimento mostrou-se, para mim, imperativo não apenas para a retomada da consciência individual, mas também da consciência coletiva, entendida como um processo que, conforme aponta Conceição Evaristo, “compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra” (Evaristo, 2005a, s/p).

2.2 A inseparabilidade entre Capitalismo, Racismo e Patriarcado nas Estruturas de Poder

Desde o período colonial, o perfil patriarcal e agrário da sociedade determinou os homens como livres, as mulheres brancas e burguesas como esposas e mães, e as mulheres negras, indígenas e pobres como instrumentos de satisfação sexual. Esse padrão desigual de dominação e opressão tem se reproduzido fortemente em relação ao gênero e à raça, permitindo ao(s) homem(s) desfrutar do convívio social,

oportunizando-lhes trabalho e acumulação de bens, enquanto as mulheres brancas, aprisionadas no espaço doméstico, dedicam-se à casa, aos(às) filhos(as) e dão ordens às mulheres negras.

Sueli Carneiro (2019) disserta sobre a autoridade exercida pela mulher branca sobre as mulheres negras escravizadas, sendo comuns maus tratos e castigos torturantes por motivos como ciúmes ou capricho. Para Mesquita e Cassiano (2023, p. 16), “a mulher negra, nesse contexto, estava sujeita à mais séria exploração e violência, visto que à escrava cabia a função no sistema produtivo de bens e serviços, mas também a sujeição ao papel sexual forçado.”

Segundo Saffioti (1987), ao passo que impõe o espaço doméstico e a maternidade à mulher, a sociedade investe muito na manutenção deste processo que naturaliza a ocupação do espaço doméstico pela mulher e deixa livre para o homem a ocupação de espaços públicos, naturalizando assim as relações de poder, gênero e raça.

Assim, por meio da análise histórica do período colonial e da colonialidade evidenciamos uma sociedade brasileira de base patriarcal e racista, em que as mulheres são igualmente objetificadas e desvalorizadas, no entanto, as mulheres brancas são tratadas como acessórios limitados ao espaço doméstico e as mulheres negras e indígenas exploradas mais intensamente não só por sua força de trabalho, mas como vítimas de abusos sexuais.

Paralelamente, é fundamental compreender o capitalismo enquanto modo de produção que se estrutura a partir da divisão da sociedade em classes, distinguindo os proprietários dos meios de produção e aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho, o proletariado. Tal sistema se sustenta na exploração dessa força de trabalho visando a produção da mais-valia, isto é, do lucro apropriado pelos detentores dos meios de produção (Marx, 2013). No caso brasileiro, essa lógica capitalista se constituiu de forma profundamente articulada à escravização e ao patriarcado, intensificando a exploração de determinados corpos e consolidando desigualdades de gênero, raça e classe ainda tão presentes na contemporaneidade.

A formação das classes sociais no Brasil teve sua dinâmica marcada pela história da colonização e da escravidão, dessa forma, não é possível falar em escravismo sem patriarcado e vice-versa, uma vez que este país sofreu colonização estruturada por um regime escravista patriarcal (Mesquita e Cassiano, 2023, p. 22).

Por isso, é imprescindível, ao debater sobre desigualdade de gênero, que também se retome historicamente a formação social do Brasil, identificando elementos da origem da condição subalterna da mulher e da condição de dominação e privilégio do homem, em particular, do homem branco.

A compreensão da formação econômica, social e política do Brasil é importante para a compreensão de uma série de questões sobre o patriarcado e suas interfaces com o racismo e o capitalismo, como um modo de produção econômica que estrutura a sociedade de classes (Mesquita e Cassiano, 2023, p.19).

Sabemos que o Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança tem sido pago por mulheres e, em particular, mulheres negras, desde a escravização até os dias atuais, tendo em vista que devido às condições de pobreza e ausência de status social, continuam (sobre)vivendo em situação de vulnerabilidade.

Ao dissertar sobre a condição das mulheres no período colonial, Sueli Carneiro (2019) chama a atenção para a prática de estupros pelos senhores brancos portugueses para com as mulheres negras e indígenas, fato que marcou a construção da identidade brasileira, determinando hierarquias sociais de gênero e raça.

Segundo Del Priore (1994), a violência contra as mulheres negras caracterizou-se como elemento associado às necessidades da colônia. Nas palavras de Sueli Carneiro (2019), vistas como exóticas, sensuais e provocativas, mulheres negras e indígenas eram obrigadas a manter relações sexuais com colonizadores (e) religiosos devido à escassez de mulheres brancas com as quais constituíam suas famílias, mas, principalmente, devido ao que evidencia a lógica patriarcal, sustentada pela concepção de que os homens têm posse sobre as mulheres e, por isso, podem fazer o que quiserem com elas.

A palavra “intercasar” é menos que apropriada para designar esse tipo de interação sexual. Um velho ditado, tão popular hoje como há um século, revela quão ilusórias e falsas são essas designações promovidas a serviço das classes dirigentes. O conceito popular difere por inteiro e restabelece a situação real: Branca para casar, Negra para trabalhar, Mulata para fornicar (Nascimento, 2016, p. 57).

De acordo com Abdias do Nascimento, o mito da “democracia racial” enaltece a chamada “mulata” como conquista das relações raciais no Brasil, entretanto, o que

se evidencia é o (re)conhecimento de que a raça negra foi prostituída a baixo preço. A existência da chamada mulata é fruto do estupro da mulher africana que continuou relegada à sua “função” compulsória enquanto a mulata tornou-se objeto de fornicação (Nascimento, 2016). Como destaca o autor, “Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social” (Nascimento, 2016, p. 57), evidenciando que a sexualização de nossas mulheres sempre esteve atrelada a lógica de dominação racial e patriarcal, e nossos corpos vistos como instrumentos de exploração e lucro.

Na análise de Prado Júnior (2004), esse aspecto da sociedade colonial se estruturou em aspecto econômico, por meio do trabalho, e sexual, por meio das relações forçadas. Aqui, acrescentamos também o marcador de raça, considerando que as mulheres negras foram mão de obra escravizada e vítimas de abusos sexuais, elementos centrais para compreensão das relações coloniais e constituições familiares no Brasil.

Tal fato gerou consequências históricas, inclusive, como analisado por Cisne e Santos (2018), a transição da sociedade feudal para a sociedade de classes foi amparada por este domínio econômico e sexual dos senhores, permeado por relações patriarcais e racistas, com o objetivo de exploração sexual e de trabalho.

Restritas nesse universo cultural da colonialidade, fomos forçadas a aceitar e reproduzir o que Saffioti (1987) denominou “poder do macho”, hierarquia de gênero através de gerações para manutenção da “estabilidade” social. Além disso, conforme apontado por Freyre (2003), durante o período colonial, a ênfase na suposta fragilidade e na submissão das mulheres contribuiu para enaltecer os conceitos de sexo forte, nobre e dominador do homem branco.

Desse modo, o patriarcado possibilitou a invasão do público pelo privado, do Estado pela família, dominando as relações sociais por meio da autoridade do colonizador, dono dos instrumentos, da força de trabalho e do corpo das mulheres. Nesse contexto, a escravização representou uma dupla condição de opressão: exploração servil e sexual (Souza, 2015).

Essa inquestionável autoridade do chefe da comunidade doméstica é o que mantém a estrutura de dominação patriarcal. Como afirma Weber (2012 *apud* Mesquita e Cassiano, 2023), na dominação patriarcal, as normas para quem está submetido ao poder são justificadas pela tradição e pela crença na inviolabilidade das regras, que naturalizam hierarquias sociais e passam a ser concebidas como

determinação imutável da realidade.

Nesse sentido, segundo Aguiar (1997), as teorias feministas contribuíram com a análise do patriarcado não só como forma de dominação tradicional, mas como sistema de opressão que se mantém e se atualiza paralelamente ao desenvolvimento da sociedade capitalista e da democracia liberal, constituindo-se como característica das sociedades modernas.

Saffioti (1987; 2015) aborda este sistema chamando a atenção para aspectos relacionados à interseccionalidade de gênero, raça e classe. Trata-se de uma relação simbiótica entre capitalismo, patriarcado e racismo, com a qual se deve lidar de forma simultânea, já que o patriarcado não representa o único princípio estruturador da sociedade, destacando o papel da exploração capitalista na divisão desigual de classes. Para Saffioti (2013), ainda que as formas de dominação tenham se alterado ao longo da história, a base material do patriarcado se mantém pelo capitalismo.

Ademais, quanto à relação de dominação envolvendo a questão racial, de acordo com Sueli Carneiro (2019, p. 165),

[...] desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que outros, e, portanto, aceita-se complacentemente que estes não sejam tratados como detentores de direitos.

É fundamental compreender o quanto as contradições de gênero e raça, decorridas das necessidades do capitalismo, atravessam as classes sociais e implicam nas condições de vida de nós, mulheres.

Saffioti (2013) explica que no processo de individualização pelo modo de produção capitalista, somos subvalorizadas quanto às nossas capacidades, que são reduzidas para justificar a supremacia masculina e, na medida em que as forças produtivas avançam, estas tendem a ser afastadas e situadas periféricamente no sistema de produção, de modo que, ainda que não tenha criado essa inferiorização social, o capitalismo se aproveita desta condição imposta às mulheres pelo patriarcado e a potencializa visando, única e exclusivamente, a sua reprodução.

Ressalta-se assim, o quanto o patriarcado não consiste em um sistema autônomo dentro do capitalismo, sendo estruturado e estruturante desse modo de

produção.

Nesse sentido, bell hooks (2015) alerta sobre a estrutura do patriarcado no capitalismo, que faz com que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas e que em outras haja liberdade. Para a autora, “A ausência de restrições extremas leva muitas mulheres a ignorar as áreas em que são exploradas ou discriminadas e pode até levá-las a imaginar que as mulheres não são oprimidas” (Hooks, 2015, p. 198).

Desse modo, evidencia-se que nossas condições enquanto mulheres, na família e na sociedade, são determinadas por um amplo e perverso sistema de dominação-exploração-opressão, que tem suas bases na formação social do Brasil, desde a distribuição e organização do poder na sociedade escravocrata e busca justificar a exclusão da mulher de espaços e tarefas, atribuindo-lhe papéis entendidos como tradicionalmente femininos.

Vale ressaltar, como sinalizado por Mesquita e Cassiano (2023), que fomos colonizadas por indivíduos masculinos, brancos e europeus, o que impôs e impõe traços de uma cultura eurocêntrica, ou seja, pautada nos costumes da sociedade europeia. Nesse contexto, segundo Lugones (2008), a mulher europeia burguesa era considerada uma reprodutora da raça branca por sua pureza sexual, por ser restrita ao lar e estar a serviço do homem branco europeu burguês. Já para as mulheres negras, a condição era sempre pior, além de vítima do sistema escravagista, em que era submetida a todo tipo de afazeres, era tida como objeto sexual pelo homem branco, ao qual deveria servir.

Entre os inúmeros efeitos do processo de colonização, o patriarcado se destaca como reflexo da hegemonia cultural de uma elite europeia, branca e cristã que ocupou, e ainda ocupa, espaços de poder, como esferas decisórias e outros socialmente privilegiados, onde é nítida a sub-representação de pessoas negras e indígenas, em particular, mulheres. Além disso, a valorização de traços eurocêntricos é evidente na mídia, na literatura e nas artes, enquanto as culturas afro-brasileiras e indígenas são marginalizadas.

Conforme já discutido, a história do Brasil assenta-se sobre a exploração da mão de obra de pessoas escravizadas e o estabelecimento de relações de poder patriarcais para além do ambiente familiar, que se manifestam nas relações de caráter público, marcando o processo de formação desta sociedade de modo racista, patriarcal e classicista.

O Brasil foi colônia pelo molde eurocêntrico por mais de três séculos (1530-1822), período durante o qual desenvolveu-se uma elite agrária dominante pautada em relações de acumulação baseadas na exploração da força de trabalho escravo, característica da fase mercantil do capitalismo, de onde emergiram os elementos iniciais da questão social brasileira (Silva, 2014). Em decorrência desse processo, conforme afirmam Mesquita e Cassiano (2023), o país iniciou o processo de modernização sem muitas rupturas com o estatuto colonial, mantendo formas arcaicas de monopólio oligárquico da terra e do latifúndio, o que o levou a um processo de industrialização tardia.

De acordo com as autoras, nesse período, as relações socioeconômicas se deram prioritariamente no meio rural, onde prevaleciam os latifúndios e onde a figura masculina do dono de engenho, das terras, da riqueza e do poder caracterizava o perfil social, patriarcal e racista da época (Mesquita e Cassiano, 2023).

Nesse contexto, como aponta Abdias do Nascimento (2016), considerando que o motivo da importação de pessoas negras para escravização era única e exclusivamente para exploração econômica visando o lucro, estas eram concebidas como sub-humanas ou inumanas e estavam relegadas a um único papel na sociedade, correspondente à sua função na economia: mera força de trabalho. Ou seja, os escravizados não mereciam consideração alguma como seres humanos ou cidadãos.

Segundo Saffioti (2013), durante esse período, foi a mais-valia gerada pelo trabalho escravo que possibilitou a grande acumulação das empresas agrícolas exportadoras e o enriquecimento de seus proprietários.

Fernandes (2006) ressalta que foram as pessoas escravizadas as responsáveis pela produção e acumulação primitivas no capitalismo mercantil, semente da acumulação capitalista que constitui a base da sociedade que conhecemos hoje.

Assim, evidencia-se que esse tipo de colonização inicialmente conduzida por Portugal no Brasil, com o objetivo de extrair riquezas e produzir artigos que possibilitariam o desenvolvimento do capitalismo mercantil europeu, caracterizou uma tentativa de implantar uma forma de dominação baseada no patrimônio. No entanto, com a evolução da estrutura econômica da colônia e com a transformação do capitalismo mercantil em capitalismo industrial, a Coroa Portuguesa passou a se interessar mais pelos grupos que fundamentavam seu poder na propriedade e em sua

exploração lucrativa (Mesquita e Cassiano, 2023).

Segundo Saffioti (2013), a partir do século XIX, esse poder econômico foi centralizado nos chefes de família, de modo que a estrutura de dominação da sociedade brasileira inclinou-se para o tipo patrimonial-patriarcal, em formação implícita desde o início da colonização.

Para Silva (2014), as condições socioeconômicas da sociedade colonial podem se resumir em isolamento, degradação, rejeição e segregação, que marcaram nossa história política. Na concepção de Prado Júnior (2004), a forma como este processo aconteceu em nosso país foi decisiva para sua formação sócio-histórica, incidindo nas raízes das desigualdades sociais que se fundamentam nessa origem da questão agrária no país.

Nesse processo histórico, constantemente evidencia-se o que Saffioti (2015) chamou simbiose capitalismo-racismo-patriarcado, que se manifesta enquanto sistema de dominação-exploração-opressão configurando as relações sociais para que sejam funcionais ao modo de produção capitalista, afirmando-se nele e por ele.

O colonialismo, como indica Quijano (2005), estruturou uma relação capital-salário e assumiu papel fundamental para a configuração do capitalismo imposto por meio de mercado internacional de produtos e do comércio de pessoas escravizadas que serviram de mão de obra em diversas colônias. Desse modo, pensar o colonialismo sem refletir sobre essa relação com o sistema socioeconômico capitalista é ignorar o interesse exploratório em torno do processo de colonização.

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência (Nascimento, 2016, p. 60).

Revisitar a história do nosso país e de nosso povo, é imprescindível para ilustrar que as elites econômicas, sempre dominantes, mantiveram, ao longo de todo o tempo, a população escravizada de diferentes formas, por meio do latifúndio, das oligarquias, do mercantilismo, da burguesia industrial e financeira, mas sempre para manutenção dos interesses dos mesmos setores.

Do mesmo modo, além do racismo, o patriarcado também se manifesta como fenômeno estruturante do desenvolvimento capitalista brasileiro. Como a maior parte da riqueza foi apropriada pelos homens brancos que dominaram durante a colonização, era nas mãos desses, que representavam a elite da sociedade, que se concentrava o poder (Mesquita e Cassiano, 2023).

Cabe ressaltar, como destacado por Saffioti (2013), que a abolição da escravidão teve significados ainda mais distintos para mulheres negras. Segundo Sueli Carneiro (2019), além de a população negra não ser plenamente integrada à sociedade, permanecendo à margem das mudanças econômicas e do mercado de trabalho, as ofertas de emprego sempre restringiram a participação da mulher negra a trabalhos como mucamas, amas-de-leite, damas de companhia ou prostituição, servindo à manutenção de uma estrutura social capitalista, patriarcal e racista.

Em sua pesquisa denominada “Apropriação das mulheres no Brasil: uma análise feminista e antirracista das consequências materiais do capitalismo dependente”, Costa (2019) evidenciou o patriarcado e o racismo como elementos que estruturam o desenvolvimento capitalista e a apropriação, principalmente das mulheres, no Brasil, estruturando a exploração da força de trabalho e fundamentando desigualdades e violências de modo que esse sistema de dominação-exploração-opressão seja ainda mais intenso para nós. Para ela,

Aqui o patriarcado é racista e o racismo é patriarcal, por mais que não se limite a essa caracterização e todos os sujeitos negros sofram com o racismo, as mulheres, por vivenciarem outros elementos que são funcionais ao desenvolvimento do capitalismo de forma geral, estão inseridas em um sistema de dominação-exploração-opressão mais agudizado (Costa, 2019, p. 98).

Mirla Cisne (2015, p. 23-24) também discute o assunto e afirma que “As relações de classe são atravessadas pelas relações de poder e dominação do sexo masculino sobre o feminino.” Assim, salienta-se o quanto as relações de classe são atravessadas pelas relações de raça e gênero estabelecidas desde a colonização de nosso país, constituindo um molde estrutural que se (re)produz, principalmente, nas relações de trabalho.

Poder ler, escrever e (re)contar nossa história abordando aspectos do colonialismo e da inseparabilidade do capitalismo, do racismo e do patriarcado que se estruturam ainda hoje nas relações de poder, me evidenciou ainda mais esse

constante processo de subalternização a que fomos submetidas(os), mas também me provocou e potencializou, colocando-me diante do que Conceição Evaristo (2005a), chamou de prática estética, política e epistemológica de enfrentamento a violências como o racismo e o patriarcado.

Ao escrever a partir da minha vivência e das memórias coletivas das mulheres negras que me antecederam, há um rompimento com a lógica colonial que historicamente nos transformou em objetos de discurso: “Escrevivência refere-se ao processo duplo - político e epistemológico - de tomar o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida” (Evaristo, 2005b, p.202).

2.3 A Divisão Sexual e Racial do Trabalho como legado da Colonialidade

Nesse horizonte histórico e social marcado por profundas assimetrias estruturais, deparamo-nos com um cenário drasticamente desigual em relação não somente à classe social, mas em relação ao gênero e à raça das pessoas que ocupam a maior parte de determinadas atividades (mal) remuneradas. Esses aspectos interligados explicam como as estruturas e lógicas de poder colonialistas ainda estão relacionadas às situações sociais, políticas e econômicas, estruturando as relações de dominação e exclusão no Brasil contemporâneo.

Silva (2014) analisa a questão social brasileira destacando suas raízes coloniais das quais escravidão e patriarcado são categorias constituintes e atuais de acordo com as configurações histórico-conjunturais. Segundo a autora, trata-se de um processo permeado por contradição, exploração, acumulação, conflitos e lutas sociais geradas pelo modo de produção capitalista e historicamente marcadas pelo enfrentamento da servidão indígena e da expropriação de pessoas negras, mas sobretudo, pelas lutas operárias por melhores condições de vida e trabalho no período industrial.

Souza (2022) também discute sobre o quanto o racismo ofusca a compreensão sobre as contradições do capitalismo, ao naturalizar o fato de que a maioria da população negra atua em profissões caracterizadas por pouca qualificação técnica e baixa escolaridade. Além disso, observa-se a escassa presença de pessoas negras entre médicos, dentistas, arquitetos, professores universitários, juízes, promotores e engenheiros. Em contrapartida, a maioria das trabalhadoras domésticas, porteiros, serventes, pedreiros, moradores das favelas e da população carcerária é composta

por pessoas negras e indígenas, que continuam sub-representadas em posições de poder e seguem sofrendo as consequências das desigualdades econômicas e sociais.

Assim, aos atravessamentos sociais de gênero e classe, soma-se o fato de a sociedade brasileira ser historicamente marcada pela exclusão e invisibilidade de pessoas negras nos espaços de prestígio social, resultado de um processo histórico de hierarquização, escravização e desigualdade, que negou à população negra o reconhecimento pleno de sua cidadania. Essas relações sociais e de trabalho permeadas por intersecções entre gênero, raça e classe são produtos das formas de exploração herdadas da colonialidade e refletem os 380 anos de escravização da população negra e indígena pelos europeus.

O racismo, enquanto elemento estrutural, estruturante e institucional, é um indicador de discriminação e desigualdade na constituição do mercado de trabalho brasileiro. Esse conjunto de determinantes históricos contribuiu para a sedimentação da divisão racial do trabalho. Os efeitos nocivos dessa realidade para a vida da população negra são até hoje expressos nas mais variadas formas de discriminação, violência, desemprego, inserção em ocupações laborais precárias, pobreza, adoecimento físico e mental (Alves e Ghiraldelli, 2022, p. 62-63).

Tal cenário se reflete nos dados demográficos recentes que demonstram que, embora pessoas pretas e pardas representem 56,7% da população brasileira (DIEESE, 2024)⁶, elas seguem sub-representadas nos cargos de maior prestígio e rendimento.

No caso específico das mulheres negras, observa-se predominância de ocupações com faixas salariais mais baixas, com destaque para o trabalho doméstico, atividade majoritariamente exercida por elas e extremamente precarizado ainda hoje. Para Federici (2021), o trabalho doméstico não remunerado desempenha papel central na produção capitalista por ser o trabalho que produz a força de trabalho, realidade que evidencia a persistência das desigualdades estruturais e do acesso limitado dessas mulheres a posições de maior valorização social e econômica.

Dados da recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (DIEESE, 2024), demonstram que enquanto um homem branco recebe em média R\$4.492,00 reais por mês, uma mulher branca recebe R\$3.404,00, homens negros em média R\$2.610,00 e mulheres negras R\$2.079,00 reais. Além disso, de acordo

⁶ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Contínua do IBGE, 2024.

com a pesquisa de Viana e Mano (2021), dados sobre saúde, educação, previdência, assistência social, mercado de trabalho, habitação, saneamento, encarceramento e representatividade política seguem a mesma lógica de desigualdade racial, econômica e de gênero.

Na atual composição da classe trabalhadora presencia-se aumento significativo do trabalho feminino que tem sido absorvido pelo capital, principalmente em atividades precarizadas e desregulamentadas (Mazzetti, Wedig e Oliveira, 2020; Souza-Lobo, 2021). No entanto, quanto à dimensão salarial, essa expansão do trabalho feminino tem significado inverso, pois a desigualdade salarial, o acesso aos direitos e (boas) condições de trabalho das mulheres contradizem essa crescente participação no mercado de trabalho, sendo significativamente menores ou inexistentes (Kaiser, 2023).

Facilmente identifica-se segregação ocupacional e desigualdade salarial, tendo em vista que no mercado de trabalho brasileiro, as mulheres frequentemente ocupam posições de menor prestígio, recebendo salários mais baixos que os homens, mesmo quando desempenham as mesmas funções. Esse fenômeno é uma manifestação direta do patriarcado, que coloca as mulheres em funções e setores considerados "menos importantes" ou "menos qualificados". Setores como cuidados, educação e saúde, tradicionalmente femininos, tendem a ser mal remunerados, refletindo uma desvalorização do trabalho feminino.

Assim, além da discriminação no trabalho remunerado, vale ressaltar que as mulheres do Brasil enfrentam dupla, tripla ou até maiores jornadas de trabalho, pois, graças a essa construção de papéis sociais desiguais, continuam sendo as principais responsáveis pelos cuidados domésticos e pela reprodução da força de trabalho por meio dos cuidados com filhos, idosos e com as tarefas domésticas.

Segundo dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2022), no Brasil, o fato de ser mulher acrescenta, em média, 10 horas semanais no trabalho doméstico e de cuidado não remunerado em relação aos homens. Em 2022, as mulheres despenderam semanalmente 21h36min, e os homens 11h48min nesse trabalho. A divisão desigual do trabalho doméstico e de cuidados entre mulheres e homens pode variar de acordo com fatores como idade, nível de escolaridade e renda, e existe expressiva heterogeneidade entre as mulheres no tempo dedicado a essas atividades. Já entre os homens, não há diferenças gritantes: todos se dedicam muito pouco ao trabalho doméstico e de cuidados (IPEA, 2022).

Em sua pesquisa sobre divisão sexual do trabalho e suas expressões, Marques (2015) ressalta que o trabalho doméstico contribui não só com a reprodução do capital, mas com a organização do sistema capitalista e com a acumulação da riqueza socialmente produzida, por meio das relações desiguais e hierárquicas entre homens e mulheres. Hirata e Kergoat (2007) chamam a atenção para esse trabalho que é efetuado gratuitamente pelas mulheres, como se fosse uma atribuição naturalmente delas para os outros, em nome da natureza, do amor e do dever materno; portanto, invisível e não reconhecido.

Tal realidade evidencia a origem da divisão sexual do trabalho desde o trabalho doméstico e de cuidados, não remunerado, e que contribui com a (re)produção do capital e da força de trabalho. Segundo Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho decorre das relações sociais de sexo e desse modo de estruturação das relações de produção.

Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher) (Kergoat, 2009, p. 67).

Além de ser um reflexo da desigualdade estrutural de gênero, raça e classe do país, essa sobrecarga contribui para a precarização das condições de vida das mulheres, em particular das mulheres negras, incidindo em uma série de violências. Nesse sentido, segundo Marques (2015), a divisão sexual do trabalho constitui uma das expressões da questão social, tendo em vista que ocorre no contexto da contradição capital/trabalho.

Soma-se a isso os altos níveis de violência de gênero e assédio, frutos da relação de poder dos homens sobre as mulheres, que se manifestam nas relações de trabalho e fazem com que as mulheres, especialmente as negras e periféricas, quando têm a oportunidade, enfrentem ambientes de trabalho hostis e discriminatórios, o que afeta sua saúde mental e suas oportunidades de ascensão profissional.

Ademais, heranças colonialistas, o racismo e o sexismo são discriminações raciais e de gênero combinadas que vitimizam mulheres negras e indígenas, colocando-as em situações de trabalho ainda mais precarizadas. Como já relatado,

elas estão mais propensas a ocupar empregos informais, com salários baixos e sem direitos trabalhistas, pois no Brasil, o mercado de trabalho formal, embora seja acessível em termos de políticas públicas, ainda é bastante excludente para essas mulheres que encontram barreiras tanto de gênero quanto raciais.

As relações de trabalho também são atravessadas pela herança da concentração fundiária, da distribuição desigual de terras e riquezas e demarcações territoriais que favorecem a burguesia branca desde o Brasil colônia. Desse modo, não há como desconsiderar a complexidade da relação entre colonialidade, racismo, patriarcado e relações de trabalho em nosso país, que revela um sistema de opressões interligadas que afetam de modo discriminado a população negra (e indígena) e dentro dessa camada, em particular, as mulheres.

Segundo Nascimento (2016), a realidade social brasileira expressa as feridas da discriminação racial e essa é apoiada pela ideologia oficial.

Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente. Em geral, os anúncios procurando empregados se publicavam com a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor.” Mesmo após a lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. Ela tem um valor puramente simbólico. Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora “pessoas de boa aparência”. Basta substituir “boa aparência” por “branco” para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa (Nascimento, 2016, p. 75).

As populações negras, que foram historicamente submetidas ao trabalho escravo, ainda enfrentam discriminação no mercado de trabalho. Isso inclui o acesso desigual a empregos qualificados, baixos salários, precarização do trabalho e uma alta taxa de desemprego entre negros e negras.

Tendo assumido papel social, ideológico e político a partir da ideologia de dominação, como apontado por Moura (1994), o racismo estrutural continua a moldar as relações de trabalho no Brasil, demarcando o lugar da trabalhadora negra e do trabalhador negro na sociedade capitalista e perpetuando uma divisão racial da força de trabalho que remonta à colonialidade. Inclusive demonstrando o que afirma Kimberlé Crenshaw (2004, p. 14) de que “Algumas empresas não querem que a face de uma mulher negra seja a primeira face vista por seus clientes”.

Ao discutir sobre decolonização, Geni Núñez (2023) alerta que por meio de uma perspectiva monocultural, a colonialidade perpetua desigualdades raciais e econômicas e o patriarcado subordina as mulheres, configurando um cenário de discriminação e exploração hoje expressas de modo singular nas relações de trabalho, que precisam ser profunda e urgentemente transformadas.

Nesse sentido, a pesquisa de Bianchini (2020), que teve como objetivo analisar a divisão sexual e racial do trabalho no Paraná, discutindo sobre o machismo e o racismo como estruturas de opressão e o acesso das mulheres negras a altos cargos no mercado de trabalho, apresenta uma análise marxista que contribui com a compreensão do patriarcado a partir das noções sociais de formação da família e da propriedade privada e chama a atenção para que a divisão do trabalho seja analisada pelo viés de interseccionalidade, tendo em vista que “[...] são indissociáveis as relações patriarcais das relações de classe e raça, expressando-se enquanto categorias que estão em profunda interação e produzem dinâmicas desiguais e contraditórias na formação econômica-social” (Bianchini, 2020, p. 41).

Tais discussões evidenciam as heranças do colonialismo, que têm (re)produzido o racismo estrutural desde o século XV, moldando relações sociais atravessadas pelo racismo, patriarcado e pelo capitalismo. Essas estruturas de poder se perpetuam especialmente nas relações de trabalho, onde a divisão sexual e racial do trabalho revela sua persistência histórica. Nas palavras de Alves e Ghiraldelli (2022),

Esses aportes teóricos, históricos, políticos, sociais e econômicos oferecem subsídios para interpretar a dinâmica e o desenvolvimento da sociedade brasileira sob a ótica das relações sociais desiguais e assimétricas na constituição de um mercado de trabalho segregacionista no Brasil, tendo a questão racial como elemento estruturante dessa realidade (Alves e Ghiraldelli, 2022, p. 67).

Além disso, com tais reflexões, buscou-se introduzir uma compreensão crítica do Ensino Superior no Brasil que, desde a sua formação, tem sido atravessado pelos efeitos da colonialidade do poder, do ser e do saber, fazendo com que esse legado se manifeste de maneira concreta no trabalho docente, marcado por profundas desigualdades de gênero, raça e classe. Diante desse cenário, torna-se imprescindível contextualizar o Ensino Superior a partir da interseccionalidade, conceito fundamental para compreender como diferentes formas de opressão se

entrelaçam e se reforçam.

3 A UNIVERSIDADE COMO ESPELHO DAS HIERARQUIAS SOCIAIS: INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

***“A interseccionalidade é
a autoridade intelectual
de todas as mulheres
que um dia foram interrompidas.”***

Carla Akotirene

O fato de o Brasil ser historicamente constituído pelo colonialismo e seu processo de dominação cultural, social e racial faz com que determinados grupos sociais continuem ocupando posições subalternizadas na sociedade, frequentemente privados do pleno exercício da cidadania e do acesso à igualdade material. Essa realidade se evidencia nos diversos contextos sociais e se destaca no campo da docência no Ensino Superior, instância de formação pessoal e profissional, espaço ainda hegemonicamente branco, motivo pelo qual “[...] correntemente se diz que a academia é reduto dos brancos” (Ferreira *et al*, 2023, p. 106).

Essa lógica de exclusão tem raízes históricas profundas e reflete relações de poder racial e de gênero estruturadas no Brasil colonial que seguem sendo (re)produzidas. Tal continuidade evidencia as estruturas persistentes de racismo e patriarcado e seus efeitos para a hierarquização e subalternização, principalmente, das mulheres negras.

Nesse contexto, embora os feminismos desempenhem papel central na luta por igualdade de gênero, é fundamental compreender que as experiências sociais são marcadas por uma série de atravessamentos simultâneos, como gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais. Assis (2019) argumenta que esses marcadores nos colocam em diferentes posições sociais e orientam nossas demandas por justiça e equidade, reforçando a importância da interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para análise das opressões.

Ao ingressar no Ensino Superior em 2014, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), passei a compor esse cenário que, naquele período, evidenciava reduzida presença de pessoas negras em sala de aula. À época, no curso de Psicologia, entre aproximadamente 120 acadêmicas(os), éramos apenas sete

mulheres negras. Ademais, ao longo dos cinco anos de graduação, tivemos a presença de apenas um professor negro no corpo docente. Três anos depois, tive a oportunidade de retornar à Instituição de Ensino Superior compondo o corpo docente do curso de Psicologia e deparei-me novamente com a ausência de mulheres negras ocupando esse espaço.

Foi nesse percurso, que atravessa a graduação, a pós-graduação e o exercício da docência, entre inquietações e indignações, que passei a compreender o conceito de interseccionalidade, refletindo sobre sua relação com o processo histórico de formação do nosso país e, conseqüentemente, de estruturação das relações de poder perpassadas por gênero, raça e classe que determinam o (nosso) acesso, ou não, aos espaços considerados privilegiados socialmente, como a docência no Ensino Superior.

Assim, com base nos aportes do Feminismo Negro e da teoria decolonial, esta seção busca promover reflexões e debates críticos sobre as múltiplas camadas de opressão que estruturam a sociedade e, conseqüentemente, as instituições acadêmicas, permeando-as por desigualdades de gênero, raça e classe que se interseccionam, caracterizando o trabalho docente no Ensino Superior brasileiro.

3.1 Interseccionalidade: Uma leitura crítica das estruturas de opressão

A interseccionalidade tem sido utilizada como uma importante ferramenta teórico-metodológica para a compreensão das múltiplas formas de opressão que nos atravessam. Ainda que o conceito não proponha uma hierarquia entre essas opressões, ele permite evidenciar como o lugar de fala de cada uma de nós é construído de forma multirreferenciada, a partir de experiências situadas e dos diversos marcadores sociais que nos atravessam.

Conforme destaca Lorde *et al* (2019), embora as diferenças como raça, idade e sexo sejam reais, o que nos separa verdadeiramente é a recusa em reconhecê-las e compreendê-las criticamente. Essa negação permite a perpetuação de sistemas de opressão como o racismo, o heterossexismo, o elitismo, o classismo e a discriminação por idade, os quais distorcem as relações humanas e sustentam desigualdades sociais.

[...] estabelecendo o diálogo teórico entre o pensamento interseccional de Audre Lorde e Achille Mbembe, enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo (Akotirene, 2019, p. 16).

Soujourne Truth foi uma mulher negra escravizada que adiantou algumas questões que mais tarde o conceito de interseccionalidade elaboraria, denunciando o quanto as mulheres atravessadas pelo racismo têm vivências, experiências e demandas diferentes das que não o são (Assis, 2019). Em seu discurso “E eu não sou uma mulher?”⁷, Truth afirmou:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1851 *apud* Assis, 2019, p. 16).

Nesse trecho, Truth articula as categorias de gênero, raça e classe ao questionar a noção de uma mulher universal. Ao problematizar a ideia de uma experiência comum entre todas as mulheres, ela evidencia que, embora a maternidade seja frequentemente imposta como destino biológico feminino, no caso das mulheres africanas escravizadas, seus filhos e filhas eram retirados e vendidos como mercadorias, revelando uma experiência marcada pela desumanização e pela violência colonial.

Na análise de Carla Akotirene (2019), o pensamento de Truth evidencia a

⁷ Truth proferiu esse discurso em 1851 na Women's Rights Convention (Convenção dos Direitos das Mulheres) nos Estados Unidos. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner Truth levantou-se para falar após ouvir de pastores que estavam presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora.

condição das mulheres negras atravessada por opressões que as subalternizam no espaço doméstico e no trabalho. Para a autora, a raça impõe a essas mulheres uma experiência marcada pela exploração contínua, sem direito ao descanso, como se fossem força de trabalho ininterrupta a serviço do marido e da patroa. Essa realidade se agrava com o racismo estrutural e com a articulação entre gênero, raça e classe, que as exclui do mercado formal e as mantém em situação de vulnerabilidade ao longo da vida.

Sob esse ângulo, o Feminismo Negro emerge como movimento social e teórico que problematiza a categoria "mulher" como um conceito homogêneo e evidencia as limitações de um feminismo universalizante que, ao ignorar as especificidades das mulheres negras, acaba por (re)produzir práticas racistas, e de um movimento negro que, frequentemente, silencia essas experiências ao privilegiar as vivências apenas de homens negros.

Assim, a partir da década de 1970, o Feminismo Negro inicia sua crítica ao destacar a centralidade da raça como marcador fundamental, demonstrando que ser reconhecida como mulher negra em uma sociedade estruturada pelo racismo e pelo sexismo implica experiências distintas das vividas por mulheres brancas.

Bell Hooks (2015; 2017) reforça a necessidade de uma análise feminista que ultrapasse a centralidade do gênero, incorporando marcadores como raça, classe, sexualidade e religião. Para a autora, essas categorias interagem e moldam as relações de poder, tanto no interior do movimento feminista quanto no contexto macrossocial, e ignorá-las significa reproduzir os mesmos padrões de exclusão que o feminismo se propõe a combater.

Soma-se a esse movimento, a interação entre gênero, raça e classe que levaram a intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw a cunhar o conceito de interseccionalidade, no âmbito da teoria crítica de raça, com o intuito de nomear e analisar as diferentes formas de opressão que incidem sobre determinados grupos sociais. Dessa forma, a autora constrói uma sensibilidade e uma estrutura analítica que possibilita compreender como a discriminação racial e de gênero operam de maneira simultânea e interdependente (Crenshaw, 2002).

De acordo com Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), "a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação". A autora destaca que o conceito visa compreender como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe

e outros sistemas de dominação se entrelaçam para produzir desigualdades estruturais que moldam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes sociais e demais grupos marginalizados.

Kimberlé Crenshaw (2002) evidencia que esses marcadores atuam como vias que se cruzam, limitando significativamente as oportunidades e o sucesso de mulheres negras. Essa limitação decorre, em grande parte, da histórica invisibilização dessas subjetividades por parte do feminismo hegemônico, predominantemente branco.

Nesse sentido, a interseccionalidade permite visualizar de maneira mais precisa o entrecruzamento entre estruturas sociais e identitárias, revelando as limitações dos movimentos sociais tradicionais. Como observa Carla Akotirene (2019), esse apagamento resulta em abordagens metodológicas que não contemplam a complexidade das múltiplas opressões enfrentadas pelas mulheres negras, relegando-as à marginalidade tanto no feminismo quanto no ativismo racial, conforme já destacado.

Para ilustrar a complexidade dessas intersecções, Kimberlé Crenshaw (2002; 2004) utiliza a metáfora de um cruzamento de vias, no qual os veículos em trânsito representam formas ativas de discriminação e as políticas contemporâneas que marginalizam indivíduos com base em sua raça e gênero. Essa metáfora demonstra que o entrelaçamento das opressões não é apenas uma formulação teórica, mas uma realidade concreta que impacta cotidianamente as trajetórias das mulheres negras.

Para Kimberlé Crenshaw (2004, p. 1), é essencial “empreendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras”, reconhecendo que as experiências das mulheres negras não podem ser reduzidas a categorias únicas e isoladas, pois são atravessadas por múltiplos marcadores sociais que se entrecruzam. Assim, a interseccionalidade constitui-se como importante aporte teórico-metodológico para a análise das múltiplas exclusões e para a formulação de estratégias eficazes de enfrentamento.

Do mesmo modo, para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), a interseccionalidade constitui uma ferramenta analítica fundamental para compreender a complexidade do mundo social, das experiências dos sujeitos e das condições políticas que moldam suas vidas. Como sistema de opressão interligado, essa abordagem permite captar como as relações de poder operam de forma simultânea e interligada, afetando diferentes dimensões do convívio social. Assim, os sistemas de

opressão não devem ser compreendidos de maneira isolada, mas sim em sua articulação constante, que impacta diretamente as experiências de grupos marginalizados.

Patricia Hill Collins (2019) contribui também ao refletir sobre os efeitos combinados dos marcadores sociais de gênero e raça na vida das mulheres negras. A autora argumenta que tais marcadores as posicionam em locais específicos na estrutura social, possibilitando-lhes uma perspectiva singular: mesmo situadas à margem, elas são capazes de perceber e analisar criticamente as dinâmicas do centro do poder, do qual permanecem excluídas. Essa visão simultânea da margem e do centro proporciona uma crítica potente às estruturas hegemônicas que naturalizam as desigualdades.

Assim, o Feminismo Negro denuncia que o sexismo, ao posicionar as mulheres de forma subordinada, opera de maneira ainda mais intensa quando articulado ao racismo e a outros marcadores sociais. Ao enfatizar a experiência interseccional da mulher negra, o Feminismo Negro propõe a construção de um novo paradigma político e epistêmico, que desafia a hierarquia racial e de gênero presente nas estruturas sociais vigentes. Nas palavras de Assis, “Transformar a condição da mulher negra na sociedade a partir desse lugar é um dos princípios básicos dos feminismos negros.” (Assis, 2019, p. 12).

Essas reflexões são aprofundadas a partir das contribuições do Feminismo Decolonial (Lugones, 2014), que amplia as discussões sobre a colonialidade e o patriarcado no Brasil. Tal vertente teórica propõe uma análise crítica das intersecções entre colonialidade, racismo e sexismo, denunciando as formas como as estruturas coloniais seguem operando na contemporaneidade. O Feminismo Decolonial não se limita à crítica às opressões de gênero, ele propõe também a desconstrução das bases epistemológicas e institucionais que sustentam a marginalização de corpos racializados, em especial de mulheres negras e indígenas. De acordo com Carla Akotirene (2019, p. 16),

[...] o projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça. O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as

encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras (Akotirene, 2019, p.16).

Assim, concordando com Sueli Carneiro (2003a; 2003b), consideramos premente enegrecer o feminismo, reconhecendo o viés interseccional das injustiças vivenciadas por mulheres negras no contexto de formação, estruturação e manutenção da sociedade colonial, escravagista, patriarcal, capitalista e heteronormativa do Brasil.

A autora propõe como reflexão que, para as mulheres negras, uma perspectiva só deve ser considerada feminista se considerar que gênero não pode ser separado de outros eixos, uma vez que o racismo hierarquiza a própria leitura sobre gênero. Para Sueli Carneiro (2003), essa compreensão é fundamental para a aplicação de políticas que visam atender mulheres negras, capazes de impactar no olhar voltado à moradia, saúde, alimentação e outras dimensões básicas do viver. Desse modo, soma-se à importância do Feminismo Negro e Decolonial, a necessidade de considerar as características da estrutura social e suas formas de (re)produção no Brasil que mantém uma estrutura secular de relações de poder entre opressores e oprimidas(os) sob a roupagem de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Ademais, este contexto historicamente marcado pelas mais diversas desigualdades torna fundamental a compreensão do conceito de interseccionalidade também sob a perspectiva de feministas negras “terceiro mundistas”, conforme denominadas por Carla Akotirene (2019), que o abordam a partir dessa realidade sociopolítica e econômica.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez suscita uma importante discussão geopolítica, ressaltando que, embora as experiências de negros e negras norte-americanos sejam relevantes para a luta antirracista, as vivências da diáspora devem ser analisadas a partir de suas especificidades locais (Gonzalez, 1988). Assim, reitera-se a importância de o Feminismo Negro brasileiro partir das experiências cotidianas das mulheres negras no Brasil, reconhecendo nossas particularidades históricas, culturais e sociais.

Por conseguinte, Carla Akotirene (2019) discute o conceito de interseccionalidade como forma de abarcar as vivências e intersecções a que está submetida uma pessoa, em especial, a mulher negra. Para a autora, a interseccionalidade instrumentaliza teórico-metodologicamente a inseparabilidade

estrutural dos modernos aparatos coloniais do racismo, capitalismo, e cisheteropatriarcado, produtores de avenidas identitárias pelas quais as mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento entre gênero, raça e classe (Akotirene, 2019).

A proposta de conceber essa inseparabilidade entre cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo como modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias de hoje, por meio da colonialidade, está localizada no arcabouço teórico feminista negro, e quem o nega comete epistemicídio e racismo epistêmico.

[...] a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (Akotirene, 2019, p.37).

Essa abordagem analisa como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas de discriminação se entrelaçam para produzir desigualdades fundamentais que organizam as posições relativas de mulheres, grupos raciais, étnicos, classes sociais, entre outros.

Saffioti (2015) chamou de simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, demonstrando a impenitência dos atravessamentos de raça, gênero e classe social como opressões que determinam as experiências de mulheres negras desde o seu nascimento, interferindo em seu processo de (de)formação e inserção profissional. Luiza Bairros (1995) também argumenta quanto à situação da mulher negra brasileira, ao afirmar que:

Raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando [...] um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil (Bairros, 1995, p. 461).

Lélia Gonzalez (1984) demonstra como a intersecção entre gênero e raça opera na sociedade brasileira, atribuindo papéis socialmente pré-definidos a mulheres e homens negros, o que se desdobra e reflete na divisão sexual e racial do trabalho e

na (des)ocupação de espaços socialmente privilegiados.

Por meio do feminismo afro-latino-americano, Lélia Gonzalez (2020) amplia as análises feministas ao propor uma abordagem interseccional que articula racismo, colonialismo, imperialismo e suas consequências. A autora também oferece uma contribuição significativa ao introduzir o colonialismo e a colonialidade como marcadores sociais centrais para a análise das opressões vivenciadas por populações negras e indígenas nas Américas.

Para enfatizar essa perspectiva, Lélia Gonzalez (1988) cunhou o termo amefricanidade, com o objetivo de deslocar o foco analítico para as experiências diversas de mulheres e homens negros em diferentes partes do continente, evidenciando que o capitalismo patriarcal, por si só, é insuficiente para compreender a realidade das mulheres negras e indígenas (amefricanas), uma vez que ignora o papel estruturante do racismo e do sexismo nas desigualdades entre mulheres negras e brancas.

Ao relacionar as discussões propostas por Maria Lugones e Lélia Gonzalez, Carla Akotirene (2019) afirma:

Ambas criticam a postura missionária da civilização ocidental e propõem uma metodologia interseccional que articula raça, gênero, sexualidade, nação e classe. Assim, constroem um coro latino-americano de resistência ao colonialismo, ao imperialismo e ao monopólio epistêmico do Ocidente (Akotirene, 2019, p. 21).

Refletindo sobre como esses marcadores são determinantes na vida, em especial, das populações empobrecidas, das mulheres e, particularmente, das mulheres negras brasileiras, influenciando nossos processos de subjetivação e nossas relações em âmbito pessoal e profissional, somos convocadas(os) à compreensão da interseccionalidade enquanto ação ético-política, de leitura do contexto social e das experiências identitárias que desde muito cedo são atravessadas pelas interposições de gênero, raça, classe, entre outros marcadores que nos convocam também à uma postura combativa frente às relações de poder e aos fatores de vulnerabilização de nossos corpos.

Neusa Santos Souza (2021) demonstra como o processo de entender-se negra no Brasil, perpassado pela classe social, coloca as pessoas negras em ascensão em um franco processo de massacre da identidade, expressa em hábitos alimentares, culturais e religiosos. A relevância de sua análise reside em dar à discussão de classe

um lugar de destaque por vezes subnotificado nas discussões sobre racismo feitas até então. Nesse sentido, a autora deixa evidente que, em um país com história escravocrata, raça informa classe e, consequentemente, gênero.

Assim, destacam-se as formas como determinadas ações e políticas públicas podem reforçar essas opressões, evidenciando os aspectos ativos e contínuos do processo de desempoderamento e, consequente, desocupação de espaços socialmente privilegiados, especialmente se tratando de trabalho. Para Carla Akotirene,

[...] o pensamento interseccional de Kimberlé Crenshaw (2002) explica esta colisão entre avenidas identitárias promotoras de barreiras raciais e sexistas para mulheres negras que, em tese, não se encaixavam nos tipos de trabalhos oferecidos às mulheres e nem elegíveis pela multinacional aos homens negros. Explicitamente, trata-se de “discriminação interseccional”, combinada racialmente para contratação de pessoas negras por política de gênero (Akotirene, 2019, p.37).

Sabemos que as desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho são ampliadas pela colonialidade, que ainda mantém a exclusão das populações negras e indígenas das posições de poder e prestígio social. Por isso, é fundamental que a análise da colonialidade, do racismo e do patriarcado nas relações de trabalho no Brasil seja feita de maneira interseccional, evidenciando o quanto mulheres negras, indígenas e de classes populares são dupla ou triplamente oprimidas. Conforme afirma Carla Akotirene (2019, p. 37) “A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras.”

Por tudo isso, para quem se dedica ao estudo do feminismo negro, o conceito de interseccionalidade torna-se inevitável e imprescindível. Segundo Assis (2019), o conceito ocupa lugar central nos discursos e práticas dos ativismos liderados por mulheres negras, sendo essencial para refletir criticamente sobre o lugar que essas mulheres ocupam na sociedade. Assim, pensar a docência, o ensino superior e os espaços de produção de saber requer não apenas um olhar interseccional, mas também decolonial, capaz de desestabilizar as lógicas hegemônicas que naturalizam desigualdades historicamente construídas.

Ao articular raça, etnia, classe e sexualidade, o processo de descolonização proporcionaria a superação do pensamento eurocêntrico, ocidental, colonial e da prática da universalização, característica fundamental da modernidade ocidental que desumaniza grupos historicamente marginalizados (Viana e Mano, 2021, p. 8).

Apropriar-me desse conceito, para além de conferir sentido a muitas das minhas próprias vivências, possibilitou-me compreender processos históricos e sociais experimentados pelas mulheres (negras) que me antecederam. Esse movimento foi fundamental tanto para a definição do objeto quanto para a motivação desta pesquisa, ao mesmo tempo em que legitimou a minha escrita a partir da experiência negra. Tal perspectiva dialoga diretamente com a concepção de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 57), ao afirmarem que “a interseccionalidade não é simplesmente um método de fazer pesquisa, também é uma ferramenta de empoderamento das pessoas”, evidenciando seu caráter político, epistemológico e transformador.

Assim, concordando com Nilma Lino Gomes (1996), reiteramos a importância de pesquisas que incorporem a centralidade da raça e, conseqüentemente, da interseccionalidade nos estudos sobre a realidade social brasileira, em particular, se tratando de instituições de ensino e, no caso desta pesquisa, de trabalho docente no Ensino Superior, de quem espera-se posicionamento e adoção de práxis que contribuam e fortaleçam a superação das desigualdades de gênero, raça e classe.

3.2 Trabalho Docente no Ensino Superior: Uma análise interseccional das desigualdades

Compreender o Ensino Superior é fundamental para reconhecer como as relações de poder se manifestam nas diversas dimensões da educação, indo além das práticas pedagógicas e alcançando a própria estrutura social e ideológica que sustenta o cenário educacional. Essa estrutura é marcada por heranças patriarcais e escravistas que refletem nos processos de formação humana e no desenvolvimento profissional, evidenciando como a educação do Brasil pode (re)produzir desigualdades históricas.

Ao analisar esse contexto, simultaneamente social, político, econômico e cultural, torna-se essencial adotar uma perspectiva interseccional, considerando os recortes de gênero, raça e classe. Isso porque o trabalho docente no Ensino Superior

caracteriza-se como um espaço socialmente privilegiado, atravessado por inúmeras desigualdades que remetem ao processo de colonização, à lógica patriarcal, ao capitalismo e ao racismo estrutural. Desse modo, ao discutir o trabalho docente no contexto acadêmico, impõe-se a necessidade de refletir criticamente sobre esse processo histórico, bem como sobre os marcadores sociais dele decorrentes e sobre a urgência de abordá-los sob a ótica da interseccionalidade.

Segundo Quijano (2005), a trajetória social tem favorecido predominantemente formas de conhecimento e produção intelectual alinhadas a uma lógica colonial, eurocêntrica, patriarcal e capitalista. Durante o período colonial, o saber europeu foi imposto como universal e legítimo, desvalorizando e silenciando os conhecimentos indígenas e africanos. É sobre essa desvalorização e essa subordinação dos conhecimentos indígenas, africanos e populares ao saber europeu, tido como universal e superior, que se refere a colonialidade do saber.

No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas após a chegada da corte portuguesa e, cerca de cem anos depois, foram criadas as primeiras instituições a usar o termo "universidade" (Cunha, 2007). Assim, desde sua origem, o sistema de Ensino Superior no Brasil foi moldado por uma estrutura de poder derivada do colonialismo europeu. Motivo pelo qual as universidades brasileiras, até a primeira metade do século XX, estavam fortemente vinculadas a uma visão eurocêntrica do mundo, reproduzindo modelos de ensino e de produção de conhecimento baseados em padrões europeus, muitas vezes desconsiderando as realidades e as culturas locais.

As ações afirmativas, como a política de cotas, e a mobilização do Movimento Negro têm sido fundamentais para o progressivo reordenamento da universidade brasileira, no entanto, esse processo histórico implica em uma estrutura de Ensino Superior, ainda hegemonicamente, marcada pelo poder e pelas epistemologias ocidentais em detrimento dos saberes afro-brasileiros, indígenas e de outras culturas subalternizadas. Para Abdias do Nascimento,

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro [...] o elenco das matérias ensinadas, [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. [...] quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 88).

Além de uma história marcada pelo colonialismo e pela escravização, de 1964 a 1985, o Brasil vivenciou com tensão um período marcado por restrição de liberdade, censura, repressão política e violação de Direitos Humanos. Conforme afirma Marques (2015, p. 114), a ditadura militar foi “[...] responsável por imprimir uma lógica ainda mais autoritária ao Brasil, que já tinha as marcas do autoritarismo advindo do colonialismo, com sua cultura senhorial e escravista.”

Tais marcas também se fizeram presentes no cenário da educação brasileira, materializando-se no cerceamento da autonomia universitária e na reorganização institucional alinhada aos interesses do regime autoritário. Esse processo promoveu a vinculação da educação pública às demandas do mercado, efetivada por meio da reforma universitária, do favorecimento à privatização do ensino e da adoção de estruturas e mecanismos organizacionais importados, que redefiniram o funcionamento das instituições de Ensino Superior (Saviani, 2008).

Em meio a este cenário, a década de 1970 também foi palco de transformações sociais em vários âmbitos, oriundas das mudanças no modo de produção capitalista e da onda neoliberal, que se intensificaram no Brasil a partir da década de 1990, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso “escancarou” as portas ao neoliberalismo⁸, atingindo todos os âmbitos da sociedade com a perspectiva mercadológica (Marques, 2015).

Na conjuntura educacional e, particularmente no Ensino Superior, a educação, que já era liberal, passou a ser também neoliberal. A racionalidade capitalista ocupou as universidades, alterando o seu caráter, aliando-as ao mercado e, conseqüentemente, transformando a educação superior em mercadoria. Essa visão impacta a forma de organização das universidades, aumentando a ênfase na produção de conhecimento com fins lucrativos e na formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado capitalista.

No reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que

⁸ O neoliberalismo pode ser definido como uma racionalidade política e econômica que defende a centralidade do mercado na organização da vida social, a redução do papel do Estado nas políticas públicas e a valorização da concorrência, da eficiência e da responsabilização individual, transferindo para os sujeitos e para o setor privado responsabilidades antes atribuídas ao poder público (Harvey, 2008).

impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopings centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (Meszáros, 2008, p. 16).

Dessa forma, a educação superior se expande no contexto neoliberal e de flexibilização por articulação do regime burguês, sendo, portanto, marcada por privilégios sociais e restrita às fronteiras das camadas dominantes, em conformidade com as determinações do próprio capital (Lima, 2020). Pinto (2014) também analisa a política educacional no Brasil, destacando que, no contexto do neoliberalismo, houve uma reformulação das diretrizes do ensino superior para alinhar a educação às exigências do mercado globalizado.

De acordo com Lima (2020), o projeto neoliberal voltado à universidade brasileira se organiza em três núcleos principais: o projeto político-pedagógico, o financiamento da educação superior e o trabalho docente, cuja intensificação é impulsionada pelo aumento do número de alunos e turmas, além da lógica produtivista e competitiva que rege as instituições.

Nesse contexto, o trabalho docente é atingido visceralmente e passa a atender fundamentalmente à lógica do mercado que gera uma concorrência entre os pares através de um produtivismo obrigatório, deixando o essencial da docência em prejuízo, que seria a sua autonomia e o desenvolvimento de processos de ensino, pesquisa e extensão que, de fato, fossem ao encontro de um projeto de sociedade mais igualitária (Marques, 2015, p. 114).

Por isso, Chauí (2001) destaca a importância de compreender a universidade em suas particularidades e chama a atenção para desafios que têm se intensificado no Ensino Superior nas últimas décadas. Entre eles, estão o crescimento das desigualdades educacionais e dos privilégios, a precarização do trabalho docente, com professores e professoras passando a disputar empregos, cargos e salários, além da forma como os títulos universitários têm sido utilizados como marcadores hierárquicos que distanciam a graduação da pós-graduação, em vez de serem compreendidos de maneira integrada.

Para Cunha (1980), a perspectiva liberal influenciou a política educacional brasileira que foi implementada de forma massiva, funcionando como um importante instrumento de controle social, cuja principal finalidade era (e continua sendo) a manutenção das estruturas sociais existentes, por meio da reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as sustentam desde a colonização. Como

afirma Frigotto (2007, p. 1134), trata-se de um modelo societário “[...] que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”.

Nesse contexto, Marques (2015) ressalta a universidade enquanto parte constitutiva do tecido social, oligárquico, autoritário e também violento, aspectos que constituem a sociedade brasileira em seus diferentes períodos históricos. Nela, os processos educacionais estão profundamente interligados aos processos sociais mais amplos de reprodução, uma vez que a educação reflete e, ao mesmo tempo, contribui para a manutenção das estruturas sociais existentes.

Assim, em consonância com o objeto desta pesquisa — as intersecções de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior — concebemos a universidade como uma instituição social que tanto constitui quanto é constituída pela sociedade da qual faz parte. Como afirma Chauí (2001), não se trata de uma realidade à parte, mas uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada, ou ainda, nas palavras de Nascimento (2023, p.51), “A universidade reflete a sociedade”.

Daí a necessidade de a educação superior e o significado da universidade no Brasil serem analisados conforme o contexto macrossocial de um país capitalista dependente (Lima, 2007). Em nosso caso, o contexto em que está inserida a universidade ainda é predeterminado pela ideologia neoliberal, o que, segundo Chauí (2001), ainda faz com que, no Brasil, a educação superior seja mais um privilégio do que um direito social⁹. Nas palavras de Tonet:

Está, pois, instaurada no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. [...] Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com os benefícios dos próprios explorados e dominados (Tonet, 2012, p. 34).

Meszáros (2008) argumenta que, na sociedade capitalista, o sistema educacional não só é preservado com força, mas também exerce uma doutrinação

⁹ Em contrapartida, assim como já mencionado em relação às políticas e ações afirmativas, vale destacar que, em um período recente, o Ensino Superior brasileiro tem se movimentado em direção à ampliação do acesso e garantia de direito como, por exemplo, pelo processo de interiorização das universidades.

constante que permeia todas as esferas, sendo disfarçado pela ideologia dominante como um consenso. Esse processo mantém um sistema de crenças que é amplamente compartilhado pela sociedade estabelecida.

No Brasil, o racismo estrutural perpetua historicamente essa desumanização de pessoas negras e indígenas, por meio de práticas desiguais, discriminatórias e excludentes, enquanto valores e estéticas europeias continuam sendo exaltados como padrões de civilização e modernidade. É nesse contexto, como reflexo deste processo histórico, que se constitui o Ensino Superior brasileiro.

Nesse sentido, para além da mercantilização da educação, é fundamental considerar os reflexos históricos que moldaram a educação brasileira, marcada por longos períodos de exclusão de pessoas negras das escolas e universidades. Clemente e Clemente (2023) reiteram que as universidades brasileiras não foram concebidas para acolher estudantes e docentes negras(os) e indígenas.

Fonseca (2002), argumenta sobre a educação durante o período de escravização, ressaltando o potencial de resistência dos nossos povos a partir das mais diversas formas de subversão e em todos os espaços e situações a que eram submetidos. Embora esses e outros movimentos sociais de resistência tenham emergido desde o período colonial, a luta contra o racismo estrutural sempre foi marcada por dificuldades históricas.

No Brasil, um marco importante foi a promulgação da Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 (Brasil, 1951), conhecida como Lei Afonso Arinos, que representou o primeiro dispositivo legal a criminalizar práticas discriminatórias com base em raça ou cor, classificando-as como contravenções penais, inclusive no âmbito educacional. No entanto, conforme argumenta Nascimento (2016), essa legislação não foi suficiente para coibir as formas sutis e persistentes de discriminação racial, sustentadas por usos e costumes sociais enraizados desde a escravidão, especialmente evidentes em regiões como o Sul do país, onde a integração da população negra à vida social ainda é limitada.

Essa exclusão contribuiu para a naturalização da ausência dos nossos povos nos espaços educativos, reforçando desigualdades históricas de modo que, conforme afirmam Santos, Matos e França (2020, p. 9), “[...] falar de raça na docência superior em nosso país precisa partir do ponto que a educação foi pensada para uma raça distinta, e não foi à negra”.

Abdias do Nascimento (2016) é enfático na denúncia ao genocídio do(a) negro(a) brasileiro(a) por meio do racismo no contexto universitário. De acordo com ele,

Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negroafricano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 2016, p. 88).

Desse modo, a ciência, a pesquisa e a produção científica no Brasil ainda se alinham, em grande parte, aos paradigmas epistemológicos ocidentais, que são frequentemente exaltados no contexto de formação e produção de saberes, deixando pouco espaço para outras formas de conhecimento.

Esse contexto sempre foi restrito a uma elite historicamente composta por brancos e descendentes de colonizadores, de modo que as dificuldades e, conseqüentemente, a desigualdade no acesso e na permanência das populações indígenas, negras e das classes mais pobres no Ensino Superior, ainda sejam reflexo das estruturas coloniais de exclusão e discriminação. Diante disso, embora políticas afirmativas como as cotas raciais tenham sido implementadas nas últimas décadas, as desigualdades continuam sendo uma realidade. Como bem apontado por Ferreira *et al* (2023),

[...] a tradição eurocêntrica, imposta há mais de cinco séculos no Brasil, impregnou o pensamento e o comportamento social, racializou e hierarquizou as relações sociais para inferiorizar os pretos, pardos e indígenas como forma de justificar e proteger a manutenção do privilégio de uma elite econômica, social e intelectual. Uma consequência desse processo de racismo e inferiorização é a dificuldade de acesso desses grupos à educação, especialmente em nível da pós-graduação [...] (Ferreira *et al*, 2023, p. 92).

Segundo Sueli Carneiro (2011), o trabalho representa uma condição essencial para a reprodução social e para a própria sobrevivência, sendo também um direito fundamental vinculado à cidadania, de modo que a exclusão do trabalho (ou dos meios para alcançá-lo) configura-se como uma das primeiras formas de negação desse direito. Na lógica competitiva do mercado de trabalho brasileiro, o racismo exerce um papel determinante ao estabelecer barreiras que limitam ou impedem a inserção da

população negra no Ensino Superior e, conseqüentemente, nos postos de trabalho.

Por outro lado, para a autora, a presença de mulheres negras no espaço acadêmico tem o potencial de confrontar o imaginário social historicamente marcado por heranças escravocratas, no qual somos associadas a ocupações de baixo prestígio e baixa escolarização. Ao ingressarmos na academia e produzirmos conhecimento crítico, temos a possibilidade de tensionar e desestabilizar tanto a naturalização das desigualdades raciais e de gênero no Brasil, quanto os saberes hegemônicos que nos mantiveram em posições de subalternidade e silenciamento (Carneiro, 2002).

Diante desse cenário, os movimentos sociais e o campo acadêmico-científico aliados ao Feminismo Negro e à decolonização — incluindo esta pesquisa — assumem papel imprescindível, representando uma luta árdua e contínua por equidade racial e ocupação.

Ademais, no contexto universitário e de formação profissional, destaca-se a predominância feminina nas estatísticas de ingresso, matrícula e conclusão dos cursos de graduação, o que gera a expectativa de que as mulheres também estejam em maioria nos cargos de docência nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. No entanto, essa expectativa nem sempre se concretiza, tendo em vista que, na carreira docente do Ensino Superior, quanto maior o nível de escolarização, maior tende a ser a remuneração e, conseqüentemente, o prestígio social atribuído à profissão (Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022).

Índices do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) demonstram que, mesmo o maior grau de escolaridade das mulheres não é suficiente para equilibrar sua situação em relação aos homens, sendo estes os que mais ocupam vagas no mercado de trabalho, independente do grau de instrução.

O último censo da Educação Superior (Brasil, 2025) apontou que, em 2023, haviam 327.966 docentes atuando no Ensino Superior brasileiro, sendo 177.599 na rede pública e 150.367 na rede privada, contudo, o Instituto não apresentou dados e informações detalhadas sobre os marcadores sociais da diferença que caracterizam o perfil dessas(es) docentes.

Santos, Matos e França (2020) analisam o perfil da docência no Ensino Superior, destacando como ele reflete a estrutura social profundamente desigual, sustentada por ideais colonialistas, capitalistas, patriarcais e racistas. Essa

configuração reforça hierarquias de poder e dominação que historicamente exclui mulheres e pessoas negras dos espaços de prestígio, especialmente no campo educacional.

Tratam-se de relações sociais marcadas por relações de poder que se manifestam nos sistemas de governo e nas relações políticas, sociais, culturais e econômicas em todos os âmbitos, incluindo, particularmente, o sistema educacional. Como destacado por Marques (2015), no contexto da ciência, da produção de conhecimento e do trabalho docente, relações de poder resultam, entre outras consequências, na divisão sexual do trabalho, intrinsecamente ligada à exploração/opressão capitalista.

Deve-se considerar, [...] que essas relações sociais são definidas pelo gênero (relações sociais de sexo, portanto, relações sexuadas e de poder), mas também pela classe, raça e etnia. Através de cada um desses elementos (e no seu conjunto), é reforçado o caráter da exclusão e da discriminação que atravessa contextos históricos e conjunturas específicas (Marques, 2015, p. 171).

A pesquisa de Nascimento (2023) teve como objetivo compreender as relações de poder que permeiam a experiência de ser uma professora negra no Ensino Superior amazonense. Entre suas diversas contribuições, destaca-se a reflexão de que “a universidade reflete a sociedade” (Nascimento, 2023, p. 51), o que reforça a relevância de pesquisas que provoquem reflexões sobre opressões de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais da diferença que atuam de modo interseccional nesse espaço ainda socialmente privilegiado.

Isso porque, segundo Marques (2015), quanto maior for a consciência em relação às condições de opressão, maiores serão as possibilidades de construção de estratégias eficazes de resistência. A autora ressalta que o trabalho docente, especialmente no Ensino Superior, encontra-se diante de uma encruzilhada: por um lado, há o risco do comodismo e da adaptação às imposições do contexto atual. Por outro, existe a possibilidade de engajamento em ações coletivas que enfrentem o avanço do projeto neoliberal, o qual vem se consolidando de forma intensa em diversos setores, com especial impacto sobre os rumos da educação.

Conforme proposto pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) em seu capítulo IV – Da Educação Superior – Art. 43, sobre as finalidades do Ensino Superior, entre os objetivos do ensino superior encontra-se o estímulo à

criação cultural e ao desenvolvimento do pensamento científico.

Portanto, diante da persistente influência desse conjunto de sistemas de opressão sobre o Ensino Superior do Brasil, que impacta tanto a produção e disseminação do conhecimento quanto o acesso a ele, os movimentos de decolonização se mostram fundamentais, ainda que desafiadores. Esse processo implica transformar as estruturas de poder vigentes nas instituições, valorizar epistemologias historicamente marginalizadas, repensar as práticas pedagógicas e o papel das universidades na sociedade e promover a democratização do saber como caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Meszáros (2008), o conceito de colonialidade do saber demonstra que a decolonização não se limita a aspectos políticos ou econômicos, mas envolve, sobretudo, uma transformação epistemológica. Isso implica reconhecer a diversidade de formas de conhecimento e valorizar saberes historicamente excluídos. As epistemologias do Sul, nesse sentido, não apenas denunciam essas exclusões, como também oferecem propostas concretas que legitimam outras formas de existência e saber.

Ademais, considerando a análise do autor, de que o simples acesso à escola não é suficiente para eliminar a exclusão social, pois essa exclusão pode continuar a ocorrer mesmo dentro das instituições, reiteramos que, para além das mudanças nas políticas educacionais, lutamos pela desconstrução de uma visão de mundo alicerçada na lógica colonialista e mercantil, portanto, patriarcal e racista (Meszáros, 2008).

Nesse movimento, a perspectiva interseccional e o Feminismo Negro – como proposto por esta pesquisa – tornam-se aliados fundamentais e constituem-se como estratégias decoloniais essenciais para a denúncia, o enfrentamento e a superação do racismo e das diversas opressões sociais que a ele estão associadas.

Desse modo, inspirada em Luana Tolentino (2018a) e em Conceição Evaristo (2020), a fim de contribuir para que o Ensino Superior seja um lugar mais feminista e mais humano para todas e todos, que esta pesquisa, também escrita por uma mulher negra brasileira, possa representar uma ação que pretende borrar e desfazer uma imagem do passado, uma iniciativa de (r)existência, compondo a luta pela decolonização da vida e das relações de trabalho, pela igualdade de gênero, equidade racial e de classe no Ensino Superior do Brasil, por meio do (re)conhecimento e

(re)configuração das estruturas de poder e saber que subalternizaram o saber e o fazer das populações historicamente marginalizadas.

4 ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE UMUARAMA-PR SOB AS LENTES DA INTERSECCIONALIDADE

***“[...] o processo de escrever
é tanto uma questão relativa ao passado
quanto ao presente.”***

Grada Kilomba

Os dados do último censo da Educação Superior (Brasil, 2025) demonstram que, embora o número de estudantes negras(os) no Ensino Superior tenha crescido nas últimas décadas, esse movimento ainda não se reflete de forma proporcional na composição do corpo docente, especialmente em relação às mulheres negras.

Em âmbito macrosocial, a docência universitária permanece um espaço de sub-representação racial e de gênero, marcadamente estruturado pelas heranças coloniais que naturalizam desigualdades e são continuamente (re)produzidas, evidenciando a realidade e os dados discutidos ao longo da pesquisa. Nas palavras de Luana Tolentino (2023, p. 161), “Não é fácil, sobretudo para nós, negros, uma vez que a universidade brasileira, desde a sua fundação, não foi pensada para receber corpos pretos na condição de discentes e docentes.”

Trata-se de um processo histórico em que o acesso de mulheres negras a espaços socialmente privilegiados, como a docência universitária, tem sido sistematicamente obstaculizado por mecanismos estruturais de exclusão, como o racismo, o patriarcado e a divisão sexual e racial do trabalho, como discutimos até aqui.

Assim, a interseccionalidade torna-se lente fundamental para compreender como gênero, raça e classe se articulam e produzem hierarquias dentro da universidade, pois a análise interseccional permite compreender como os eixos de gênero, raça e classe se cruzam para definir as oportunidades de inserção e ascensão profissional. Para Collins e Bilge (2021, p. 239), “[...] o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional.”

Além disso, ainda que a problemática da pesquisa tenha partido de uma inquietação vivida por mim no Ensino Superior, compartilho do posicionamento de

Luana Tolentino (2023, p. 140), sobre o quanto “representatividade importa” neste e em todos os espaços, compreendendo que o sentimento de ausência de representatividade, enquanto mulher negra, é coletivo e comum a todas as mulheres que acessam esses espaços ou ainda, que não tiveram essa oportunidade, mas observam quem pode lhes representar. Por isso, assim como proposto por Conceição Evaristo,

[...] a escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. [...] Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Nesse sentido, a partir da experiência vivenciada no contexto do Ensino Superior em Umuarama/PR, retorno a esse espaço para a realização da presente pesquisa, com o objetivo de levantar dados concretos que fundamentem meu questionamento acerca do trabalho docente, à luz da interseccionalidade de gênero, raça e classe. Que possamos, assim, provocar reflexões e fomentar discussões que possam ser devolvidas às instituições investigadas e, para além do âmbito acadêmico, contribuam para ampliar o debate e a consciência crítica de todas as pessoas que tiverem acesso a esta pesquisa.

4.1 Panorama das Instituições de Ensino Superior investigadas

A compreensão do trabalho docente no ensino superior, sob as lentes da interseccionalidade, exige a contextualização das instituições nas quais esse trabalho se materializa. As instituições de ensino superior não se constituem apenas como espaços de produção e difusão do conhecimento, mas também como territórios sociais atravessados por relações de poder, desigualdades estruturais e dinâmicas históricas que incidem diretamente sobre as condições de trabalho, as trajetórias profissionais e as experiências de docentes.

No município de Umuarama-PR, o ensino superior apresenta-se de forma diversificada, contemplando instituições públicas e privadas, estando as quatro maiores representadas nesta pesquisa, com diferentes aspectos históricos, naturezas administrativas e pedagógicas.

A Universidade Paranaense (Unipar) foi a primeira Instituição de Ensino Superior fundada em Umuarama, no ano de 1972, pela APEC (Associação Paranaense de Ensino e Cultura), inicialmente denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, tinha como objetivos: fomentar o ensino superior e desenvolver projetos que colaborassem com a fase fértil de desenvolvimento da região (Unipar, s/d).

De acordo com o histórico acessado, para os pioneiros, Cândido Garcia e Neiva Pavan Machado Garcia, a área da educação era prioridade e era urgente a necessidade de formar docentes para as escolas públicas e privadas que tinham quase todos os professores leigos, motivo pelo qual a Instituição iniciou sua trajetória com cursos de licenciatura: Pedagogia (magistério) e Estudos Sociais, em 1972, e Ciências (Matemática) e Letras, em 1975 (Unipar, s/d).

Nesse período, a Instituição passou a atrair estudantes de outras regiões do Paraná e de outros estados do Brasil, dando início ao novo capítulo da trajetória da APEC: a luta por transformar a FIAPEC em universidade, conquista efetivada em 1993 quando tiveram o reconhecimento conferido pelo MEC e oficializou-se a Universidade Paranaense – UNIPAR (Unipar, s/d).

Institucionalmente, a Universidade Paranaense adota como propósito: Educação, Evolução e Legado; como missão: Promover educação comprometida com o mundo do trabalho e atuação voltada para o desenvolvimento sustentável em sua área de abrangência; como visão: Ampliar a liderança no mercado em nossa área de atuação sendo referência em educação de qualidade e trabalhabilidade, com solidez e sustentabilidade; e como valores: Respeito, Legado, Integridade, Melhoria contínua, Valorização da pluralidade, Centralidade nas pessoas e Trabalhabilidade (Unipar, s/d).

Já a Faculdade ALFA de Umuarama (UniALFA), tem como um de seus objetivos, dar continuidade ao ensino com qualidade e contribuir com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Além disso, conforme consta em sua página institucional, a UniALFA pretende aliar informação com formação, garantindo que os alunos tenham tanto o embasamento científico e a fundamentação teórica, quanto conhecimento técnico e a aplicabilidade na prática; ademais, propõe-se a formular programas que incorporem a identificação das competências críticas empresariais e humanas e reflitam o compromisso com a cidadania empresarial; introduzir modelos comportamentais voltados para o aprendizado permanente, de forma a proporcionar

a contínua atualização dos conhecimentos; oferecer cursos de acordo com o que o mercado pede, sendo isto identificado através de pesquisas; estender à comunidade as atividades acadêmicas, visando a elevação do nível sócio-econômico-cultural; e promover o ambiente interno de desenvolvimento de relações interpessoais, propiciando o crescimento integrado do ser humano e o pleno exercício de suas habilidades e potencialidades (UniALFA, 2025).

Como missão, a instituição visa constituir-se em centro de excelência no campo do ensino superior, construindo uma educação comprometida com a ética, a cidadania e o conhecimento, resultando na formação de profissionais aptos a contribuir no desenvolvimento da sociedade (UniALFA, 2025).

Institucionalmente, a UniALFA tem ainda como finalidade, a solidificação das diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação, cumprindo os princípios didático-pedagógicos para os seus cursos. Para a organização, essas diretrizes solidificarão a excelência das práticas acadêmicas a serem desenvolvidas no decorrer das graduações da Faculdade (UniALFA, 2025).

A partir da análise das características das instituições privadas de Ensino Superior, evidenciamos o quanto as diretrizes e objetivos institucionais se alinham de forma mais direta às lógicas do mercado capitalista, expressando-se na gestão institucional, na estruturação administrativa, pedagógica e na organização do trabalho acadêmico, tensionando a função social da universidade. Nesse sentido, Aguiar e Teixeira (2019) apontam que o caráter contraditório da nova sociabilidade do capital coloca, de um lado, o intenso desenvolvimento das forças produtivas e, de outro, a intensificação de processos de exploração e alienação da classe que vive do trabalho, de modo que,

A função social do professor, como prática social e histórica, em constante transformação, está posta nessa totalidade. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial (Aguiar e Teixeira, 2019, p. 2).

Outra instituição pesquisada, foi a Universidade Estadual de Maringá – UEM, instituição pública mantida pelo Estado do Paraná e subordinada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI. Com sede na cidade de Maringá onde funciona a sua estrutura administrativa e a maioria de seus cursos de

graduação e pós-graduação, a UEM também está presente em diversas cidades da região por meio de seus campi e base avançada. De acordo com informações da página institucional (UEM, s/d), sua estrutura administrativa compreende: Órgãos de deliberação superior, Reitoria e Centros de Ensino.

A Universidade tem como missão: produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos, profissionais e lideranças para a sociedade. Além disso, tem como visão de futuro: tornar a UEM uma instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores, capazes de atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de forma geral, e aos da comunidade onde ela está inserida (UEM, s/d).

A criação e implantação do Campus Regional de Umuarama, em 2001, foi motivada pela reivindicação da comunidade regional com a finalidade de ampliar a área de atuação da Universidade Estadual de Maringá e de seus campi regionais, constituindo-se em fator de integração com a comunidade regional, mediante o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e cultura, assim como a prestação de serviços (UEM, s/d).

Aqui, analisamos que, embora seja uma instituição pública com diretrizes mais relacionadas à formação para a sociedade, a universidade compõe e acompanha os movimentos da sociedade do capital, concordando com a discussão de Collins e Bilge (2021), segundo as quais, todas as instituições de ensino sentiram os efeitos da reorganização neoliberal, em particular, as instituições públicas.

A história do Instituto Federal do Paraná (IFPR) está estritamente relacionada à história de Curitiba, à imigração alemã e demais fatos sociais, locais e mundiais que influenciaram o desenvolvimento da Educação do Paraná, culminando na implantação do IFPR em 2008 (IFPR, 2024).

Institucionalmente, o IFPR tem como missão: promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. Como visão: ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social. E como valores: pessoas, visão sistêmica, educação de qualidade e excelência, eficiência e eficácia, ética, sustentabilidade, qualidade de vida, diversidade humana e cultural, inclusão social, empreendedorismo e inovação,

respeito às características regionais, democracia e transparência (IFPR, 2023).

Em Umuarama, desde 2010 atuando junto à comunidade, o IFPR se consolidou como uma instituição de ensino de grande importância para o desenvolvimento local e regional, com cursos que atendem aos arranjos produtivos, culturais e sociais locais, onde já se capacitaram muitos profissionais que atuam em Umuarama e região (IFPR, 2025).

Essa diversidade institucional, por um lado, representa possibilidades de acesso ao Ensino Superior para a população de toda a região de Umuarama, interior do Estado e, por outro lado, representa as distintas formas de inserção de profissionais, regimes de trabalho docente, vínculos empregatícios e elementos que incidem de maneira variada sobre professores e professoras a partir de marcadores sociais como gênero, raça e classe, dando sentido aos objetivos da pesquisa.

Considerando o quanto o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência, Aguiar e Teixeira (2019) salientam que a diversidade quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e ao tratamento que cada instituição confere ao ensino e à pesquisa, interferem diretamente na atuação das(os) profissionais, influenciando a constituição do perfil das(os) professoras(es) da educação superior.

4.2 Perfil socioeconômico, formação e atuação profissional das(os) participantes da pesquisa à luz das intersecções de Gênero, Raça e Classe

É importante ressaltar que os dados analisados devem ser compreendidos a partir do contexto territorial da pesquisa, realizada no município de Umuarama, localizado na região noroeste (interior) do estado do Paraná, na Região Sul do Brasil. De acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2022), o Paraná apresenta uma composição racial mais diversa quando comparado aos demais estados da Região Sul. Segundo dados divulgados pelo Governo do Estado, 64,6% da população paranaense se autodeclarou branca; 30,1%, parda; 4,2%, preta; 0,9%, amarela; e 0,2%, indígena (Governo do Paraná, 2023).

Em âmbito regional, esses indicadores revelam que o Paraná possui a menor proporção de pessoas brancas entre os três estados da Região Sul (Santa Catarina registra 76,3% e o Rio Grande do Sul, 78,4%). Além disso, o estado apresenta a maior proporção de pessoas pardas da região, com 30,1%, percentual significativamente

superior ao de Santa Catarina (19,2%) e do Rio Grande do Sul (14,7%) (Governo do Paraná, 2023). Considerando que a Região Sul é historicamente caracterizada como a mais branca do Brasil, esses dados conferem maior relevância à configuração racial paranaense, evidenciando que o Paraná se destaca por apresentar maior diversidade racial em comparação aos demais estados sulistas.

Nesse sentido, a partir do cruzamento dos dados fornecidos pelas(os) participantes, buscamos evidenciar como essas dimensões sociais não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de experiências, oportunidades e desafios específicos no cotidiano acadêmico. Dessa forma, a análise pretende compreender de que modo tais intersecções conformam realidades desiguais, estratégias de resistência e sentidos atribuídos à docência, contribuindo para uma leitura crítica do Ensino Superior local à luz da perspectiva interseccional.

A apresentação dos dados referentes às(os) participantes permite situar quem são as(os) docentes investigadas(os), evidenciando marcadores sociais e percursos formativos que caracterizam o trabalho docente no contexto do ensino superior em Umuarama-PR.

Nesse sentido, elencamos categorias que possibilitam uma leitura ampliada das condições de vida e trabalho dessas(es) profissionais, sendo elas: (A) Perfil Socioeconômico, que abrange gênero, orientação sexual, cor, estado civil, composição familiar, quantidade de filhos, cidade em que reside, remuneração mensal e recebimento de benefícios socioassistenciais; (B) Formação, abrangendo a área de graduação e o grau de formação; e (C) Atuação Profissional, relacionada ao modo de ingresso à docência, atual instituição de atuação, regime de trabalho, tempo de atuação na docência do ensino superior, curso(s) em que ministra aulas e exercício de outra profissão.

(A) Perfil Socioeconômico: Das(os) 52 participantes, 24 se identificaram como mulheres cisgênero e 28 como homens cisgênero. Em relação à orientação sexual, 1 mulher se declarou bissexual e 23 mulheres, heterossexuais. Os homens, 3 se declararam homossexuais, 1 bissexual e 24 heterossexuais. Entre as mulheres, 20 se autodeclararam brancas, 3 pardas e 1 preta. Entre os homens, 23 se autodeclararam brancos, 3 pardos, 1 amarelo e 1 preto.

A leitura interseccional do perfil das(os) participantes permite evidenciar como as desigualdades estruturais se expressam já na composição do grupo pesquisado. Observa-se a predominância de sujeitos heterossexuais (47 de 52), brancos e

homens, o que revela a persistência de um padrão hegemônico de ocupação dos espaços da docência no Ensino Superior.

Tal configuração não é neutra, mas resultado de processos históricos de exclusão que, como aponta Kimberlé Crenshaw (2002), operam de forma articulada, produzindo diferentes níveis de vulnerabilidade e acesso conforme a posição ocupada nas hierarquias de raça, gênero e sexualidade. A presença reduzida de mulheres negras (apenas 1 mulher preta e 3 pardas) explicita o que autoras como Sueli Carneiro (2003) e Patricia Hill Collins (2019) identificam como efeitos do racismo estrutural e do sexismo institucional, que limitam o acesso e a permanência dessas mulheres em espaços de prestígio social e acadêmico.

Do mesmo modo, a baixa representatividade de docentes que se declaram bissexuais ou homossexuais aponta para a centralidade da heteronormatividade como matriz reguladora da universidade, conforme problematiza Audre Lorde *et al* (2019), ao destacar que as instituições tendem a reproduzir padrões que silenciam ou marginalizam identidades dissidentes.

Os dados referentes ao estado civil, arranjos domiciliares e parentalidade das(os) docentes participantes revelam dimensões centrais da vida social que atravessam e condicionam a experiência da docência no Ensino Superior, especialmente quando analisadas a partir das interseções de gênero, raça e classe. Esses elementos expressam formas diferenciadas de organização da vida privada que incidem diretamente sobre trajetórias profissionais, condições de trabalho e possibilidades de permanência e ascensão na carreira acadêmica.

Nesse sentido, quanto ao estado civil, 18 pessoas se declararam solteiras, sendo 9 mulheres e 9 homens; 23 pessoas estão casadas, sendo 10 mulheres e 13 homens; 8 pessoas em união estável, 2 mulheres e 6 homens; 2 pessoas estão divorciadas, ambas mulheres e 1 mulher se declarou viúva.

Aqui observamos uma distribuição relativamente equilibrada entre mulheres e homens no grupo de pessoas solteiras, enquanto os dados sobre casamento e união estável indicam maior presença masculina. Além disso, o número de mulheres divorciadas e a presença exclusiva de uma mulher viúva entre as(os) participantes reforçam a necessidade de problematizar as condições materiais e simbólicas que incidem sobre as mulheres ao longo de suas trajetórias de vida. Conforme aponta Federici (2021), as instituições sociais, como a família e o trabalho, não operam de forma neutra, mas reproduzem desigualdades estruturais que impactam de maneira

diferenciada homens e mulheres, sobretudo quando articuladas à raça e classe.

Essa diferença se torna mais significativa quando articulada aos dados sobre organização familiar, evidenciando que, embora homens apareçam em maior número nos arranjos conjugais com filhas(os), são as mulheres que concentram as situações de maior responsabilização individual pelo cuidado, como no caso das quatro mulheres que declararam morar somente com filhas(os).

Entre as(os) respondentes, 9 afirmaram morar sozinhas(os), sendo 4 mulheres e 5 homens; 6 afirmaram morar com os pais, sendo 2 mulheres e 4 homens; 9 moram com companheiro ou companheira, sendo 5 mulheres e 4 homens; 4 mulheres moram somente com filhos(as) e 24 pessoas moram com companheiro(a) e filhos(as), sendo 9 mulheres e 15 homens.

Tal dado aponta para a persistência da estrutural divisão sexual do trabalho que discutimos, e que segue atribuindo às mulheres a centralidade do cuidado, mesmo quando inseridas em espaços de alta qualificação profissional, como a docência no Ensino Superior. Conforme discutido por Angela Davis (2016), essa sobrecarga tende a ser ainda mais acentuada para mulheres negras, historicamente posicionadas na base da hierarquia social e frequentemente atravessadas por múltiplas formas de opressão invisibilizadas e naturalizadas.

Além disso, o fato de nenhuma mulher viúva ou divorciada estar acompanhada por um(a) parceiro(a), enquanto homens aparecem majoritariamente inseridos em arranjos conjugais com filhos(as), reforça o argumento de Federici (2021) sobre a assimetria racial e de gênero na construção das famílias brasileiras, na qual a autonomia feminina frequentemente se dá à custa de maior vulnerabilidade social e econômica. Mesmo quando esses dados não explicitam diretamente a variável racial, ela opera de forma estrutural, atravessando as possibilidades de conciliação entre vida profissional e pessoal.

Das(os) 52 participantes, 23 afirmaram não ter filhos(as), sendo 11 mulheres e 12 homens; 11 afirmaram ter 1 filho(a), sendo 5 mulheres e 6 homens; 15 afirmaram ter 2 filhos(as), sendo 8 mulheres e 7 homens; 3 homens afirmaram ter 3 filhos(as); e nenhum(a) participante informou ter mais de 3 filhos(as). O fato de 23 participantes declararem não ter filhos(as), com distribuição relativamente equilibrada entre mulheres e homens, não elimina as desigualdades de gênero, pois, como aponta Angela Davis (2016), a ausência de filhos não implica necessariamente igualdade nas condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Ademais, quando observamos que nenhuma mulher declarou ter três filhos(as), enquanto três homens o fizeram, evidencia-se a persistência de assimetrias na divisão sexual do trabalho reprodutivo. Conforme argumenta Federici (2021), os impactos da parentalidade são profundamente desiguais e a maternidade, especialmente para mulheres, continua sendo socialmente construída como um marcador de responsabilidade prioritária, o que impacta diretamente suas trajetórias profissionais.

Quanto aos locais de moradia, houve participantes de 6 cidades, todas do Paraná, sendo 47 residentes em Umuarama, 1 homem de Cianorte, 1 homem de Cruzeiro do Oeste, 1 mulher de Japurá, 1 homem de Maringá e 1 homem morador de Toledo. Nesse quesito, observamos a presença de poucas(os) participantes que residem em outros municípios, sendo todos relativamente próximos à Umuarama, não impactando nossa discussão.

No que se refere à remuneração mensal, 4 mulheres (brancas) e 9 homens (7 brancos e 2 pardos) declararam que recebem até 2 salários mínimos; 5 mulheres (4 brancas e 1 parda) e 2 homens (1 branco e 1 preto) afirmaram receber de 2 a 5 salários mínimos; 6 mulheres (brancas) e 3 homens (brancos) recebem de 5 a 7 salários mínimos; e 9 mulheres (6 brancas, 2 pardas e 1 preta) e 14 homens (12 brancos, 1 pardo e 1 amarelo) recebem mais de 7 salários mínimos. Tais dados, referentes à remuneração mensal, evidenciam desigualdades que, embora atravessadas por diferentes faixas salariais, revelam padrões consistentes quando analisados a partir da intersecção entre gênero, raça e classe.

Esse dado chama a atenção porque evidencia desigualdades salariais atravessadas por gênero e raça, mesmo em um espaço que, em tese, se orienta por critérios formais de titulação e carreira, como o Ensino Superior. Ainda que homens e mulheres estejam presentes nas faixas mais elevadas de remuneração, observa-se que os homens são maioria entre aqueles que recebem mais de sete salários mínimos, enquanto as mulheres aparecem de forma mais concentrada nas faixas intermediárias e inferiores. Esse padrão dialoga com o que Federici (2021) aponta sobre hierarquização de gênero no mundo do trabalho, na qual os homens tendem a acessar com maior frequência cargos, vínculos e regimes de trabalho mais valorizados e melhor remunerados, mesmo quando possuem trajetórias acadêmicas semelhantes às das mulheres.

Quadro 1 - Distribuição das(os) docentes por gênero, raça e remuneração mensal

Gênero	Raça/Cor	Até 2 SM*	2 a 5 SM*	5 a 7 SM*	Mais de 7 SM*	Total
Mulheres	Branca	4	4	6	6	20
	Parda	–	1	–	2	3
	Preta	–	–	–	1	1
Total mulheres		4	5	6	9	24
Homens	Branco	7	1	3	12	23
	Pardo	2	–	–	1	3
	Preto	–	1	–	–	1
	Amarelo	–	–	–	1	1
Total homens		9	2	3	14	28
Total geral		13	7	9	23	52

*SM = Salários Mínimos

Fonte: Elaboração própria (2026)

Pudemos observar que, nas faixas de menor remuneração (até 2 salários mínimos e de 2 a 5 salários mínimos) há uma presença significativa de mulheres, especialmente mulheres brancas, enquanto homens, majoritariamente brancos, concentram-se em maior número nas faixas de renda mais elevadas, acima de 7 salários mínimos.

Ainda que mulheres também estejam presentes nessa faixa superior, sua participação ocorre em proporção menor, e a presença de mulheres negras permanece residual. Nas palavras de Lélia Gonzalez (2020, p. 56), “[...] na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho.”

Além disso, tal configuração reflete o que Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) apontam como efeitos estruturais da interseccionalidade, na medida em que gênero e raça operam conjuntamente para produzir hierarquias no acesso a recursos materiais e simbólicos. Além disso, no contexto do trabalho docente, tais desigualdades evidenciam como o racismo estrutural e o patriarcado continuam a

organizar as oportunidades profissionais, mesmo em espaços historicamente associados ao mérito e à qualificação, como o Ensino Superior.

Assim como veremos mais adiante, no quadro 2, os dados sugerem que a maior titulação ou inserção institucional não elimina as assimetrias salariais, mas as reorganiza, reiterando o marcador de classe como dimensão articulada às opressões de gênero e raça também na experiência docente. Aqui identificamos o que Lélia Gonzalez (2020, p. 57) apontou, “Quanto à minoria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram níveis mais altos de escolaridade, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém.”

Nesse sentido, evidenciamos o quanto a desigualdade salarial não pode ser explicada apenas por fatores individuais, como mérito ou escolha, mas deve ser compreendida como resultado de estruturas sociais que produzem vantagens sistemáticas para homens (especialmente homens brancos) e desvantagens acumuladas para mulheres e, de forma mais acentuada, para mulheres negras. Sendo assim, “[...] ao formular a desigualdade de classe, devemos ter em vista também raça e gênero. O capital é interseccional. Ele sempre intersecciona os corpos que produzem o trabalho [...]” (Eisenstein, 2014 *apud* Collins e Bilge, 2021, p. 35).

Em relação ao recebimento de benefícios, 1 mulher (branca) declarou ter aposentadoria por tempo de trabalho como professora de universidade pública; 1 mulher (branca) afirmou receber pensão por morte do marido; e 2 homens (brancos) declararam ter aposentadoria. No contexto do Ensino Superior, esse dado pode indicar que mulheres negras, historicamente inseridas de forma tardia, precária ou descontínua na carreira acadêmica, enfrentam maiores obstáculos para alcançar estabilidade institucional e tempo de contribuição suficientes para a aposentadoria. Consideramos que, ainda que numericamente reduzido, o dado sobre benefícios revela continuidades das desigualdades estruturais que atravessam o Ensino Superior e reforça a necessidade de análises que considerem as trajetórias sociais e institucionais de forma interseccional.

(B) Formação: Quanto à área de graduação, obtivemos as seguintes respostas: Administração: 1 homem e 1 mulher; Ciência da computação: 1 homem; Ciências contábeis: 1 homem; Comunicação: 1 homem; Ciências sociais aplicadas: 1 mulher; Direito: 3 homens; Economia: 1 homem; Educação Física: 1 mulher; Engenharia: 1 homem; Engenharia Civil: 1 homem e 1 mulher; Engenharia de Alimentos: 1 mulher; Engenharia Mecânica: 1 homem; Engenharia Química: 1 homem e 1 mulher; Exatas:

2 homens; Física: 1 homem; Fisioterapia: 1 homem e 1 mulher; Geografia: 1 homem e 1 mulher; Gestão e Comunicação: 1 homem; Informática: 1 mulher; Letras: 1 homem e 1 mulher; Licenciatura em Filosofia: 1 homem; Medicina Veterinária: 1 mulher; Moda: 1 homem; Nutrição: 1 mulher; Odontologia: 1 mulher; Pedagogia: 2 mulheres; Pedagogia e Letras/Libras: 1 mulher; Psicologia: 8 mulheres e 3 homens; Saúde: 1 mulher; Sistemas para Internet: 1 homem; e Tecnologia em Alimentos: 1 homem.

A distribuição das áreas de formação das(os) docentes participantes evidencia padrões de gênero historicamente consolidados no campo acadêmico e profissional, revelando a persistência da divisão sexual do trabalho que atravessa nossas escolhas, desde o processo de (de)formação até a atuação profissional (quando existem essas oportunidades), o que veremos adiante ao discutir também os cursos em que as(os) participantes ministram aulas.

Nesse sentido, observa-se uma maior concentração de mulheres em áreas tradicionalmente associadas ao cuidado, à educação e às ciências humanas, como Psicologia, Pedagogia, Nutrição, Odontologia, Saúde e áreas correlatas, enquanto os homens aparecem com maior frequência em cursos das engenharias, das exatas e de áreas técnico-tecnológicas, como Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Economia, Ciências contábeis, Comunicação, Direito, Ciência da computação, Sistemas para Internet e Tecnologia em Alimentos.

Esse padrão reflete o que autoras como Hirata e Kergoat (2007) apontam como a divisão sexual do trabalho, que opera também no campo da formação acadêmica, atribuindo maior prestígio, remuneração e reconhecimento social às áreas masculinizadas, ao passo que desvaloriza aquelas ocupadas majoritariamente por mulheres. Ainda que haja exceções, como a presença feminina em Engenharias e masculina em áreas como Psicologia, Pedagogia e Moda, tais movimentos não são suficientes para romper estruturalmente com a lógica de gênero que organiza o acesso aos saberes e às profissões.

Em uma leitura interseccional, esses dados ganham maior complexidade ao serem articulados às dimensões de raça e classe, uma vez que mulheres negras tendem a enfrentar ainda mais barreiras para acessar áreas socialmente valorizadas e historicamente masculinizadas. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 248), “O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica é uma maneira poderosa de analisar como as relações de poder interseccionais produzem desigualdades sociais.”

No contexto do Ensino Superior em Umuarama/PR, esse cenário reforça a

necessidade de problematizar como as trajetórias formativas das(os) docentes são atravessadas por relações de poder que incidem desde a escolha do curso até as possibilidades de inserção, reconhecimento e progressão na carreira acadêmica.

Em relação ao grau de formação (escolaridade), como veremos no Quadro 2, somente 2 mulheres (1 branca e 1 preta) possuem titulação de Pós-Doutorado; 7 Mulheres (5 brancas e 2 pardas) e 8 homens (7 brancos e 1 amarelo) possuem Doutorado; 12 mulheres (11 brancas e 1 parda) e 13 homens (12 brancos e 1 pardo) possuem Mestrado; 2 mulheres (brancas) e 7 homens (4 brancos, 2 pardos e 1 preto) possuem título de Especialização; e 1 mulher (branca) declarou ter somente a Graduação no ensino superior, no momento da pesquisa.

Quadro 2 - Distribuição das(os) docentes por gênero, raça e titulação acadêmica

Gênero	Raça/ Cor	Pós- Doutorado	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Total
Mulheres	Branca	1	5	11	2	1	20
	Parda	–	2	1	–	–	3
	Preta	1	–	–	–	–	1
Subtotal Mulheres		2	7	12	2	1	24
Homens	Branco	–	7	12	4	–	23
	Pardo	–	–	1	2	–	3
	Preto	–	–	–	1	–	1
	Amarelo	–	1	–	–	–	1
Subtotal Homens		0	8	13	7	0	28
Total Geral		2	15	25	9	1	52

Fonte: Elaboração própria (2026)

Conforme evidenciado, a distribuição do grau de formação entre as(os) docentes participantes evidencia avanços importantes no acesso à pós-graduação *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que revela assimetrias significativas quando

analisada a partir das interseções entre gênero e raça. Observamos que a maior concentração das(os) respondentes encontra-se nos níveis de Mestrado e Doutorado, o que indica um perfil docente altamente qualificado, coerente com as exigências contemporâneas do Ensino Superior.

Contudo, ao aprofundar a análise, percebemos que os níveis mais elevados da carreira acadêmica, como o Pós-Doutorado, permanecem marcados por forte desigualdade: apenas duas mulheres alcançaram essa titulação, sendo uma branca e uma preta, o que evidencia tanto a sub-representação feminina quanto os obstáculos adicionais enfrentados por mulheres negras na progressão acadêmica. De modo semelhante, embora haja relativa paridade numérica entre mulheres e homens nos títulos de Mestrado e Doutorado, a predominância de pessoas brancas nesses estratos indica que a racialização da carreira acadêmica ainda opera como um fator estruturante de desigualdades.

Nesse sentido, ao discutir sobre a juventude negra brasileira e a questão do desemprego, Lélia Gonzalez é enfática ao afirmar que “Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos” (Gonzalez, 2020, p. 46).

(C) Atuação Profissional: Das quatro instituições selecionadas para esta pesquisa, tivemos participação de 17 mulheres (14 brancas, 2 pardas e 1 preta) e 20 homens (17 brancos, 2 pardos e 1 preto) que atuam em uma das duas instituições privadas, constituindo a maioria das(os) participantes. Nestas, o modo de ingresso se deu das seguintes formas: 1 homem (branco) declarou ter sido contratação direta pela direção; 5 mulheres (4 brancas e 1 parda) e 4 homens (3 brancos e 1 pardo) tiveram contratação por indicação; 1 homem (branco) declarou ter sido contratado como horista; e 12 mulheres (10 brancas, 1 parda e 1 preta) e 14 homens (12 brancos, 1 pardo e 1 preto) foram contratados por processo seletivo com contrato CLT.

Embora o processo seletivo com contrato CLT apareça como a modalidade mais recorrente, o que, em tese, sugere maior formalização e critérios objetivos, a presença significativa de contratações por indicação e contratação direta pela direção revelam a atuação de redes de sociabilidade e capital social, historicamente mais acessíveis a sujeitos brancos e de classes médias e altas, assim como proposto por Souza (2009), ao argumentar que o capital social opera como um mecanismo invisível de reprodução das desigualdades, uma vez que o acesso às redes de relações

privilegiadas não é distribuído de forma equitativa entre os grupos sociais.

Soma-se a isso, a predominância de docentes brancas(os) que atuam nas instituições privadas. À luz da interseccionalidade de gênero, raça e classe, destacamos o quanto, ainda que tais marcadores nem sempre apareçam de forma explícita nos processos institucionais,

[...] o racismo - enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas (Gonzalez, 2020, p. 35).

Em relação às duas instituições públicas, tivemos a participação de 7 mulheres (6 brancas e 1 parda) e 8 homens (6 brancos, 1 pardo e 1 amarelo) que afirmaram ter ingressado à docência do Ensino Superior da seguinte forma: 4 mulheres (3 brancas e 1 parda) e 4 homens (1 amarelo, 2 brancos e 1 pardo) por concurso público; e 3 mulheres (brancas) e 4 homens (brancos) foram contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Em relação às instituições públicas, observamos, ainda que em menor escala numérica, dinâmicas importantes para compreender as intersecções entre gênero, raça e formas de ingresso à docência. O concurso público, tradicionalmente associado a critérios de impessoalidade e mérito, foi o principal meio de ingresso para parte significativa das(os) docentes, o que sugere que o concurso pode operar como um mecanismo relativamente mais equitativo de acesso, permitindo a entrada de sujeitos racialmente diversos quando comparado a formas mais informais de contratação.

Por outro lado, a contratação por Processo Seletivo Simplificado (PSS), forma mais precária e temporária de vínculo, concentrou-se exclusivamente entre docentes brancas(os), o que pode indicar que, mesmo em instituições públicas, a precarização do trabalho docente dialoga com intersecções de gênero, raça e classe determinando como grupos específicos tendem a ocupar, ou não, determinadas posições no mercado de trabalho, assim como apontado por Federici (2021).

No contexto local de Umuarama/PR, esses dados ganham relevância ao evidenciar que, embora haja presença de docentes negras(os) nas instituições públicas, sua inserção ainda é limitada e atravessada por estruturas históricas de desigualdade racial, evidenciando os modos como o patriarcado penetrou em todas as esferas da vida social, o racismo se espalhou em todo o corpo social como herança

do escravismo, e o capitalismo mercantilizou todas as relações sociais (Barroso, 2018). Tal fato reforça a necessidade de políticas institucionais que considerem a dimensão interseccional na promoção da diversidade e da equidade no Ensino Superior.

Sobre o regime de trabalho dessas(es) profissionais, 8 participantes, sendo 4 mulheres e 4 homens, afirmaram ter vínculo estatutário, modalidade historicamente associada à maior estabilidade, garantia de direitos trabalhistas e possibilidade de dedicação à carreira acadêmica, representada pela minoria das(os) participantes; 17 têm contrato de trabalho regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo 8 mulheres e 9 homens; 10 são contratados temporariamente, sendo 5 mulheres e 5 homens; e 17 pessoas declararam ter contrato como horistas, sendo 7 mulheres e 10 homens. Tais dados evidenciam a coexistência de vínculos estáveis e precários, e revelam dinâmicas estruturais de flexibilização e precarização do trabalho docente no Ensino Superior.

Nesse sentido, a expressiva presença de contratos temporários e horistas não pode ser compreendida apenas como uma característica administrativa, mas como parte de uma estrutura que reproduz desigualdades históricas no campo educacional, impactando trajetórias profissionais, condições materiais de vida e possibilidades de permanência e ascensão na carreira docente.

Ao evidenciar que a maioria das(os) participantes encontra-se inserida em regimes mais flexíveis e instáveis, refletimos sobre o processo de reestruturação do trabalho docente, especialmente intensificado a partir da expansão do setor privado e da adoção de lógicas neoliberais na educação, que tendem a priorizar vínculos flexíveis, redução de custos e intensificação do trabalho. Nas palavras de Marques (2015, p. 134), “As reformulações realizadas na educação [...] expressaram, de um lado, uma concepção de universidade como instituição de ensino e, de outro, uma universidade a serviço do padrão mercantil de produção do conhecimento.”

Além disso, embora os números indiquem uma distribuição relativamente equilibrada entre homens e mulheres nos diferentes regimes, a análise interseccional permite problematizar como gênero, raça e classe atravessam essas condições de forma desigual. Conforme já discutimos, frequentemente nós, mulheres negras, tendemos a experimentar de maneira mais intensa os efeitos da precarização, uma vez que, historicamente, conciliamos múltiplas jornadas de trabalho e enfrentamos

barreiras adicionais para acessar vínculos mais estáveis e posições de maior prestígio acadêmico. Assim como afirma Lélia Gonzalez,

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (Gonzalez, 2020, p. 58).

Quanto ao tempo de atuação na docência do Ensino Superior, 2 mulheres (brancas) e 3 homens (brancos) afirmaram ter até 1 ano de atuação; 1 mulher (branca) e 1 homem (preto) têm até 2 anos; 4 mulheres (brancas) e 9 homens (7 brancos e 2 pardos) possuem de 2 a 5 anos de atuação; e 17 mulheres (13 brancas, 3 pardas e 1 preta) e 15 homens (13 brancos, 1 pardo e 1 amarelo) declararam mais de 5 anos de atuação no Ensino Superior, no momento da pesquisa. Esses dados revelam assimetrias importantes quando analisados a partir das intersecções de gênero e raça.

A maior concentração de participantes na faixa de mais de 5 anos de atuação pode indicar certa estabilidade profissional para esse grupo. No entanto, ao olhar de forma interseccional, notamos que as mulheres negras permanecem numericamente minoritárias mesmo entre essas com maior tempo de carreira, evidenciando os limites de inserção e permanência profissional impostos pelas estruturas racistas e sexistas que atravessam o campo acadêmico.

Nas faixas iniciais da carreira (até 1 ano e até 2 anos de atuação), a presença de mulheres é reduzida e majoritariamente branca, o que pode sinalizar barreiras de acesso mais intensas para docentes negras, já nos momentos iniciais da inserção no Ensino Superior.

Além disso, a maior presença masculina nas faixas intermediárias (2 a 5 anos), sobretudo de homens brancos e pardos, sugere trajetórias de ascensão profissional menos interrompidas quando comparadas às das mulheres, que frequentemente vivenciam sobrecargas relacionadas ao trabalho reprodutivo, à maternidade e às responsabilidades familiares, conforme já discutimos. Esses dados dialogam com análises feministas e interseccionais que apontam que o tempo de permanência e a consolidação na carreira acadêmica não se dá de forma neutra, sendo profundamente atravessados por relações de gênero, raça e classe (Federici, 2021).

No contexto local investigado, tais desigualdades revelam que, embora haja mulheres e pessoas negras com trajetórias consolidadas na docência do Ensino

Superior, suas presenças continuam sendo exceção, e não regra, reforçando a necessidade de problematizar os mecanismos institucionais que regulam acesso, permanência e reconhecimento profissional.

Ao analisar os cursos em que ministram aulas, encontramos diversas coincidências entre as(os) participantes que ministram aulas em diferentes cursos da mesma instituição, por isso elencamos sub-categorias da seguinte forma: (C1) Área da Saúde, abrangendo cursos de Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Psicologia com o total de 18 respondentes, sendo 14 mulheres e 4 homens. (C2) Licenciaturas, com os cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Letras, Pedagogia, Química, História e Matemática, que contou com 7 respondentes, sendo 4 mulheres e 3 homens. (C3) Área de Gestão e Negócios em que constaram os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Gestão Comercial, Gestão do Agronegócio, Gestão Pública, Logística, Marketing, Processos Gerenciais e Publicidade e Propaganda em que 7 participantes informaram ministrar aulas, sendo 2 mulheres e 5 homens. (C4) Direito, mencionado por 3 participantes, homens. (C5) Arquitetura, Engenharias e Tecnologias, abrangendo os cursos de Arquitetura, Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Produção, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Construção Civil e Tecnologia em Sistemas Elétricos com 13 respondentes, sendo 4 mulheres e 9 homens. (C5) Tecnologia da Informação, em que foram mencionados os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Sistemas de Informação e Sistemas para Internet, contando com 7 respondentes, sendo 1 mulher e 6 homens. (C6) Outras, como o curso de Moda, mencionado por 1 participante, homem; Biologia, mencionado por 1 participante, mulher; e Química, mencionado por 1 participante, mulher. (C7) Pós-graduação, com 4 respondentes, sendo 3 mulheres e 1 homem.

Os dados sobre a distribuição das(os) docentes pelos cursos em que atuam reforçam padrões já identificados e discutidos nesse trabalho, como a divisão sexual e racial do trabalho, reiterando como gênero, raça e classe continuam estruturando as trajetórias profissionais no Ensino Superior.

Observamos presença significativa de mulheres na área da Saúde e nas Licenciaturas, áreas historicamente associadas ao cuidado, dimensão que, como apontam Hirata e Kergoat (2007), é socialmente atribuída às mulheres e tende a ser

menos valorizada simbolicamente e economicamente.

Em contrapartida, os homens predominam nas áreas de Arquitetura, Engenharias e Tecnologias, bem como na Tecnologia da Informação, campos tradicionalmente marcados por maior prestígio social e melhores condições materiais, o que evidencia a persistência de hierarquias de gênero e classe no interior das instituições.

Ao retomar os dados sobre as áreas de graduação das(os) docentes, nota-se que essa segmentação não é aleatória, mas se articula a trajetórias (de)formativas socialmente orientadas desde o acesso ao Ensino Superior, atravessadas por expectativas de gênero, classe e por marcadores raciais. A presença exclusiva de homens no curso de Direito e majoritária nas áreas de Gestão e Negócios também reforça essa lógica de masculinização de campos associados ao poder institucional e à tomada de decisões.

Desse modo, os dados sobre os cursos em que as(os) participantes ministram aulas dialogam diretamente com a discussão anterior sobre a área de graduação das(os) participantes da pesquisa, reiterando o quanto a docência no Ensino Superior em Umuarama/PR não escapa às lógicas estruturais que articulam gênero, raça e classe. Essas dinâmicas reafirmam a necessidade de compreender a universidade não como espaço neutro, mas como instituição que reproduz desigualdades sociais mais amplas, exigindo análises críticas e políticas institucionais comprometidas com a equidade.

Nesse sentido, Marques e Silva (2022) analisam a feminização e a divisão sexual do trabalho no contexto da reestruturação produtiva como expressão das contradições entre capital e trabalho, destacando que o modo de produção capitalista impõe novos desafios que atingem de forma particular as mulheres, tanto no âmbito produtivo quanto no reprodutivo. Para as autoras, essa divisão tem raízes no patriarcado e na dominação masculina, reproduzindo relações sociais que tendem a naturalizar as qualificações femininas, sobretudo as associadas ao cuidado, e a marginalizar as mulheres do controle das tecnologias e dos espaços de poder.

Do ponto de vista interseccional, essa organização evidencia que mulheres, especialmente nós, mulheres negras, ainda ocupamos espaços acadêmicos mais feminizados e ainda menos reconhecidos, o que repercute diretamente nas condições de vida e trabalho, como nas possibilidades de progressão na carreira, no acesso e ocupação desses espaços socialmente privilegiados. Assim como reiterado por

Angela Davis (2016), ao apontar que as mulheres negras estão mais expostas às múltiplas formas de opressão que se sobrepõem e se reforçam mutuamente.

Entre as(os) participantes, 14 mulheres (13 brancas e 1 parda) e 15 homens (12 brancos, 2 pardos e 1 preto) declararam que exercem outra profissão além da docência. Esse dado evidencia que a docência no Ensino Superior, especialmente no contexto local de Umuarama/PR, nem sempre se configura como atividade exclusiva, o que pode estar associado à precarização dos vínculos de trabalho e à lógica de flexibilização e intensificação do trabalho acadêmico, sobretudo nas instituições privadas.

Do ponto de vista interseccional, embora homens e mulheres apareçam em números semelhantes nessa condição, é importante considerar que a multiprofissionalidade pode assumir sentidos distintos conforme gênero, raça e classe social. Para muitas mulheres, em especial, a acumulação de funções tende a se somar às responsabilidades historicamente atribuídas ao trabalho reprodutivo e de cuidado, aprofundando desigualdades (Federici, 2021). Além disso, a presença majoritária de pessoas brancas nesse grupo reforça que o acesso a outras oportunidades profissionais pode estar atravessado por redes de sociabilidade e capital social, como já comentado, aspectos que estruturam “oportunidades” e possibilidades de inserção e permanência no mercado de trabalho a determinados grupos.

A sistematização dessas informações evidenciam como as dimensões de gênero, raça e classe se articulam na conformação das trajetórias pessoais e, conseqüentemente, das experiências docentes, expressando as relações estruturais de poder que organizam o cotidiano da docência no Ensino Superior em Umuarama/PR.

A partir da contextualização sócio-histórica e da análise desses dados levantados pela pesquisa, de modo interseccional, compreendemos o quanto o espaço institucional e as desigualdades vivenciadas pelas(os) docentes são reflexos diretos de uma formação social marcada pela colonialidade, pelo capitalismo, racismo e pelo patriarcado. Conforme salientam Collins e Bilge (2021, p. 240), “A interseccionalidade resiste à pressão neoliberal para se concentrar nas causas individuais e pessoais da desigualdade social, mostrando que fatores estruturais estão em ação.”

4.3 Achados da pesquisa que reiteram a Interseccionalidade na Docência do Ensino Superior de Umuarama-PR

Apresentamos a seguir, achados da pesquisa que reforçam e aprofundam as análises e discussões já desenvolvidas ao longo do trabalho. São dados complementares que ampliaram nosso olhar, ao evidenciar nuances, percepções e experiências, e enriqueceram a compreensão das interseções de gênero, raça e classe que atravessam o cotidiano docente no Ensino Superior de Umuarama.

Iniciamos pela análise da intersecção entre gênero, raça, classe e orientação sexual, que também revela um conjunto de assimetrias que atravessam o campo da docência no Ensino Superior investigado. No quadro 3 observa-se a predominância de sujeitos que se autodeclaram heterossexuais (47), em detrimento de orientações sexuais ditas dissidentes que aparecem de forma residual no conjunto da amostra, o que aponta para a predominância da heteronormatividade nesse espaço institucional.

No que se refere à raça, além da centralidade da branquitude e, conseqüentemente, índices minoritários dos grupos de docentes pretas(os), pardas(os) e amarelas(os), evidencia-se a inexistência de participantes transgênero e participantes negras(os) e homossexuais ou bissexuais.

Quadro 3 - Intersecção Gênero × Raça × Orientação Sexual

Gênero	Raça/Cor	Heterossexual	Bissexual	Homossexual	Total
Mulheres	Branças	19	1	0	20
Mulheres	Pardas	3	0	0	3
Mulheres	Pretas	1	0	0	1
Homens	Branços	20	1	2	23
Homens	Pardos	3	0	0	3
Homens	Pretos	1	0	0	1
Homens	Amarelos	0	0	1	1
Totais		47	2	3	52

Fonte: Elaboração própria (2026)

Essa configuração expressa no Quadro 3 não pode ser compreendida de forma isolada, mas articulada às desigualdades estruturais e históricas de acesso e permanência na docência do Ensino Superior brasileiro, marcadas por hierarquias coloniais de gênero, raça, classe e de sexualidade. A leitura interseccional desses dados permite compreender que as experiências docentes não são homogêneas, sendo atravessadas por múltiplos marcadores sociais que produzem posições distintas de privilégio e vulnerabilidade.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) salientam que a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedade marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Para as autoras, “como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são interrelacionadas e moldam-se mutuamente” (Collins e Bilge, 2021, p. 15-16).

Assim, o perfil apresentado no Quadro 3 evidencia como determinadas identidades são mais legitimadas e visibilizadas no espaço acadêmico, enquanto outras permanecem sub-representadas, o que tem implicações diretas nas vivências profissionais, nas percepções sobre discriminação e nas possibilidades de reconhecimento institucional.

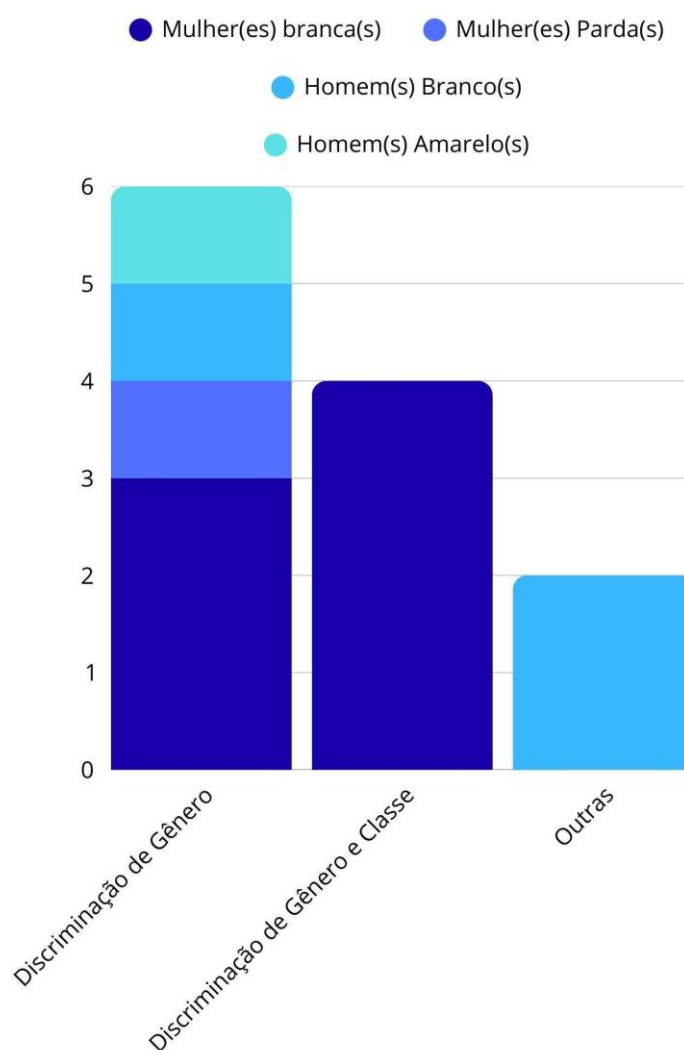
Esses dados já indicam que a docência no Ensino Superior, longe de ser um espaço igualitário, é atravessada por múltiplas relações de poder, nas quais gênero, raça, classe e sexualidade se articulam ao produzir experiências desiguais e evidenciar a necessidade de análises que não fragmentem essas dimensões, mas as compreendam em sua complexidade. Como sustenta Patricia Hill Collins (2019), compreender essas intersecções é fundamental para desnaturalizar desigualdades historicamente construídas e evidenciar que elas não são fruto de escolhas individuais, mas de sistemas de poder que operam de forma articulada.

A questão “*Já sofreu algum tipo de discriminação de gênero, raça ou classe na atuação docente?*”, de resposta obrigatória para todas(os) as(os) participantes da pesquisa, nos chamou a atenção pelos resultados apresentados. Das(os) 52 respondentes, 16 mulheres (13 brancas, 2 pardas e 1 preta) e 24 homens (20 brancos, 3 pardos e 1 preto) afirmaram nunca ter sofrido discriminação de gênero, raça ou classe no exercício da docência.

Entre aquelas(es) que relataram experiências de discriminação, os dados

representados no gráfico da figura 1, indicam que 4 mulheres (3 brancas e 1 parda) e 2 homens (1 branco e 1 amarelo) assinalaram ter sofrido discriminação de gênero; e 4 mulheres (1 branca e 1 amarela) assinalaram ter sofrido discriminação de gênero e também de classe social. Os registros agrupados na categoria “Outros” correspondem a 2 homens (brancos), dos quais, um relatou discriminação relacionada à área de formação e outro mencionou ter vivenciado o que denominou “etarismo reverso”, atribuindo tal experiência ao fato de ter ingressado recentemente no magistério.

Figura 1 – Tipos de discriminação vivenciados na atuação docente no Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria (2026)

Embora a maioria das(os) docentes participantes da pesquisa (40) afirme não ter sofrido discriminação de gênero, raça ou classe na atuação docente, o gráfico apresentado na Figura 1 evidencia que há um contingente expressivo que relata

experiências discriminatórias, sobretudo relacionadas ao gênero e à intersecção entre gênero e classe. Esses dados indicam que tais desigualdades seguem presentes no cotidiano da docência no Ensino Superior, ainda que não sejam reconhecidas ou vivenciadas de forma homogênea entre os sujeitos pesquisados.

A leitura interseccional do gráfico revela também, como dado particularmente significativo, o fato da combinação entre discriminação de gênero e de classe ter sido assinalada exclusivamente por mulheres brancas, destacando que embora não tenham sofrido os atravessamentos da discriminação de raça, enquanto mulheres, permanecem vulneráveis às opressões de gênero e classe.

Nesse sentido, a intersecção entre gênero e classe emerge e nos convoca a compreensão das desigualdades que estruturam as relações no espaço acadêmico, especialmente no que se refere às trajetórias femininas na docência do Ensino Superior. Nas palavras de Marques e Silva (2022, p. 178), “Isso evidencia a condição das mulheres no contexto da sociedade capitalista patriarcal, desigual, sexista, machista, preconceituosa e, além de tudo, racista.”

Além disso, chama especialmente a atenção o fato de nenhum(a) participante ter indicado ter sofrido discriminação racial. Esse dado nos leva a problematizar, a partir de uma perspectiva interseccional, se a ausência de relatos está relacionada a um efetivo respeito às pessoas negras nesse contexto institucional ou se revela uma naturalização da opressão, dificuldade na identificação, reconhecimento e nomeação das múltiplas expressões do racismo, sejam aquelas que operam de forma estrutural, simbólica ou institucional. Como discutiremos mais adiante, evidencia-se que “[...] a criação de um mito da democracia racial onde brancos, indígenas e negros convivem de forma harmônica, faz com que esse lugar reservado aos negros não seja facilmente identificável” (Assis, 2017, p. 125).

Considerando que gênero, raça e classe não atuam de maneira isolada, mas se articulam produzindo experiências distintas de desigualdade, é fundamental refletir sobre como o racismo pode se manifestar de forma naturalizada, tornando-se menos visível, inclusive para aquelas(es) que o vivenciam. Nesse sentido, no prefácio à edição brasileira de *“Mulheres, Raça e Classe”* (Davis, 2016), Djamila Ribeiro dialoga com Angela Davis, destacando a importância da representatividade para nós, população historicamente excluída dos espaços de poder, e alertando que, para além da ocupação desses espaços, é necessário um compromisso efetivo com a ruptura das lógicas opressoras que sustentam as desigualdades.

Os dados relativos à questão “*Já presenciou algum tipo de discriminação de gênero, raça e classe na atuação docente?*” também revelam um aspecto importante para a compreensão das dinâmicas institucionais no Ensino Superior investigado. Das(os) 52 respondentes, 10 mulheres (9 brancas e 1 parda) e 18 homens (14 brancos e 3 pardos e 1 preto) afirmaram que nunca presenciaram discriminação de gênero, raça ou classe na atuação docente.

Aqui podemos refletir que, embora 40 das(os) 52 participantes afirmem nunca ter sofrido discriminação de gênero, raça ou classe em sua trajetória docente e 28 nem sequer tenham presenciado tais situações, o fato de 24 docentes relatarem já ter presenciado situações discriminatórias reitera que tais práticas circulam no cotidiano institucional, ainda que não sejam reconhecidas ou nomeadas como experiências pessoais por todos os sujeitos.

Essa distribuição sugere que marcadores sociais como gênero, raça e classe influenciam diretamente a capacidade de identificar práticas discriminatórias, uma vez que docentes situadas(os) em posições de maior privilégio tendem a não reconhecer violências que atravessam o cotidiano de colegas historicamente subalternizadas(os).

Assim, a ausência de percepção não deve ser interpretada como inexistência do fenômeno, mas como indício de processos de naturalização e silenciamento das desigualdades, reforçando a necessidade de uma leitura interseccional que considere como gênero, raça e classe moldam tanto as experiências vividas quanto os modos de percepção da discriminação no espaço acadêmico. Nesse sentido, vale ressaltar, assim como exposto por Grada Kilomba (2019, p. 162), que “A dificuldade de identificar o racismo, não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si.”

Entre aquelas(es) que já presenciaram situações de discriminação, os dados representados no gráfico da Figura 2, indicam que 2 mulheres (1 branca e 1 parda) e 3 homens (brancos) assinalaram ter presenciado discriminação de gênero; 1 mulher (branca) assinalou discriminação de gênero e acrescentou na opção “outros”, ter presenciado discriminação “por orientações sexuais”; 3 mulheres (brancas) e 1 homem (amarelo) assinalaram discriminação de gênero e de classe; 3 mulheres (2 brancas e 1 parda) já presenciaram discriminação de gênero e de raça; 3 mulheres (brancas) e 3 homens (brancos) assinalaram discriminação de gênero, de raça e de classe; 1 mulher (branca) assinalou ter presenciado discriminação de gênero, de raça e de classe, e acrescentou na opção “outros”, ter presenciado discriminação “por

deficiência e/ou bullying”; 1 mulher (preta) e 2 homens (brancos) presenciaram discriminação de raça; e 1 homem (branco) assinalou ter presenciado discriminação de raça e classe.

A presença de relatos envolvendo discriminação por orientação sexual, deficiência e práticas de *bullying*, ainda que minoritários, ampliou o escopo desta análise ao evidenciar a coexistência de múltiplas formas de violência simbólica e institucional no Ensino Superior do contexto pesquisado. Embora tais dimensões não tenham sido o foco central desta pesquisa, sua emergência nos relatos das(os) participantes converge diretamente com o conceito de interseccionalidade, ao revelar como diferentes marcadores sociais da diferença podem se articular e produzir experiências complexas de desigualdade e exclusão no ambiente acadêmico. Assim, concordando com Collins e Bilge (2021), evidenciamos que,

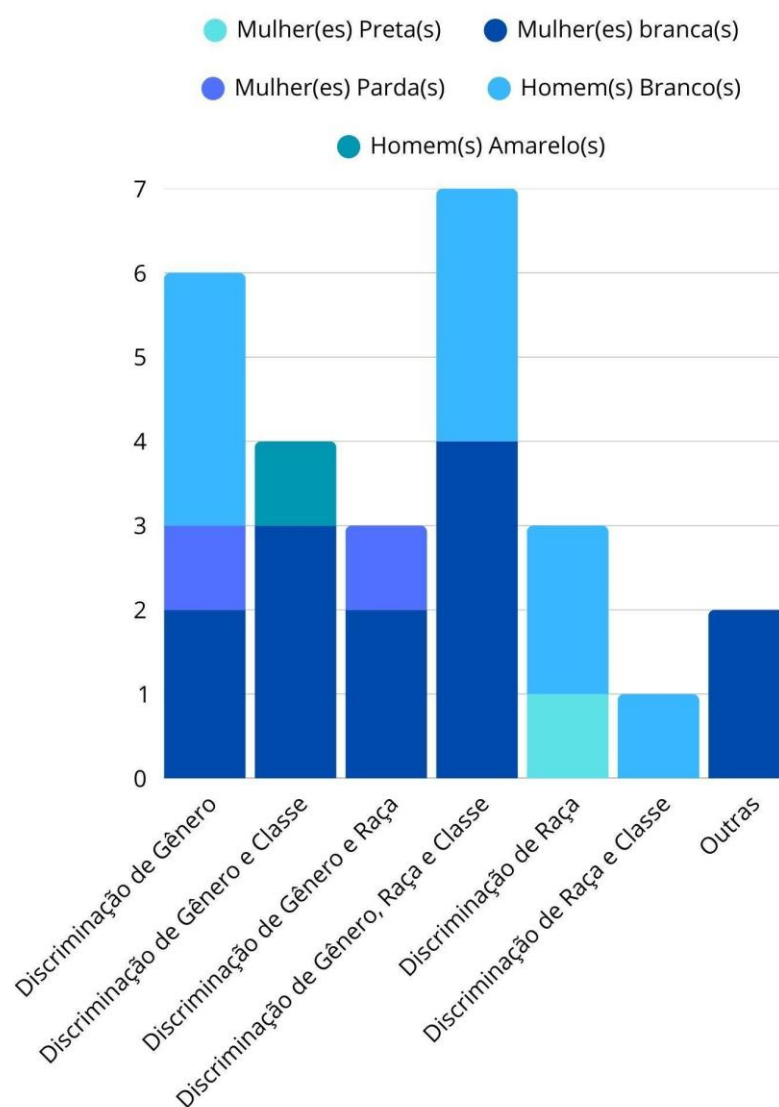
Uma análise interseccional revela não apenas como a violência é entendida e praticada dentro de sistemas fechados de poder, mas também como constitui um fio comum que liga racismo, colonialismo, heteropatriarcado, nacionalismo e capacitismo. Ao questionar como as formas de violência dentro de sistemas separados podem de fato se interconectar e se apoiar mutuamente, a estrutura analítica da interseccionalidade abre novos caminhos de investigação (Collins e Bilge, 2021, p. 79).

Nesse sentido, enquanto a Figura 1 evidencia as experiências diretas de discriminação vivenciadas pelas(os) docentes participantes, o gráfico apresentado na Figura 2 amplia o olhar para as dinâmicas institucionais e relacionais a partir das situações de discriminação presenciadas no cotidiano da docência. Essa articulação entre vivências e observações permite uma leitura mais complexa do contexto pesquisado, reforçando a pertinência de uma abordagem interseccional para a análise das desigualdades no Ensino Superior.

Como veremos na Figura 2, destaca-se a maioria das(os) docentes que afirmaram ter presenciado situações de discriminação que se autodeclararam brancas(os), dado que pode estar relacionado, por um lado, à maior proporção de pessoas brancas na amostra total e, por outro, à distribuição dos espaços institucionais em que essas situações ocorreram. No entanto, essa constatação também suscita reflexões críticas acerca dos lugares de privilégio e das formas pelas quais sujeitos racialmente posicionados como brancos percebem, (re)conhecem ou narram práticas discriminatórias. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2005):

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p 46).

Figura 2 – Tipos de discriminação presenciados pelas(os) docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2026)

Os dados relativos às situações de discriminação presenciadas revelam a persistência e a complexidade das desigualdades no espaço acadêmico, sobretudo quando consideradas as intersecções entre gênero, raça e classe. Observamos que discriminações de gênero e raça aparecem de forma recorrente, tanto de maneira isolada quanto articulada a outros marcadores sociais, indicando gênero e raça como eixos estruturantes das assimetrias no ambiente universitário.

Além disso, chama atenção o fato de que as combinações mais complexas, como a discriminação combinada de gênero, raça e classe, foram majoritariamente assinaladas por mulheres, o que dialoga diretamente com as contribuições de Barroso (2018) sobre o quanto a imbricação entre patriarcado, racismo e capitalismo se revelam nas hierarquias e privilégios determinados e determinantes das relações sociais, marcadas pela intersecção de gênero, raça e classe ao longo da história do nosso país.

Embora os homens também tenham assinalado situações de discriminação presenciadas, seus registros concentram-se, em sua maioria, em experiências relacionadas à raça ou ao gênero de forma isolada, o que sugere posições diferenciadas de exposição, percepção e implicação frente às desigualdades institucionais. Nesse sentido, a interseccionalidade contribui para compreender não apenas quem sofre as opressões de forma mais direta, mas também como determinados grupos percebem, ou não, essas violências no cotidiano acadêmico.

Luana Tolentino (2018b) e demais intelectuais negras nos convocam a compreender o quanto as instituições de ensino, enquanto parte da sociedade, produzem e reproduzem a ideologia racista por meio do silêncio e do que podemos considerar epistemicídio, da história e da cultura de africanas(os) e de seus descendentes.

Desse modo, os dados reforçam a necessidade de compreendermos a docência no Ensino Superior não como um espaço neutro ou homogêneo, mas como um campo atravessado por relações de poder, no qual as desigualdades de gênero, raça e classe se manifestam de forma interligada, frequentemente naturalizadas, exigindo ações institucionais e políticas formativas comprometidas com o enfrentamento estrutural dessas opressões.

As respostas à pergunta aberta *“Como você se sente ocupando esse lugar (de docente no ensino superior)?”* evidenciam dimensões subjetivas e institucionais da experiência docente no Ensino Superior, permitindo compreender como gênero, raça,

classe e condições de trabalho atravessam a construção do pertencimento, da realização profissional e da percepção de reconhecimento.

Visando proporcionar a leitura das respostas das(os) participantes, as elencamos no quadro a seguir, em oito categorias, à medida em que identificamos aproximações e distanciamentos, satisfações e insatisfações, possibilidades e tensões identificadas nesse espaço.

Quadro 4 - Sentidos atribuídos à ocupação do lugar de docente no Ensino Superior

1. Categoria analítica: Realização, satisfação e pertencimento profissional.

Descrição da categoria: Reúne respostas que expressam sentimentos positivos em relação à docência, como felicidade, realização, orgulho, acolhimento e identificação com a carreira, indicando reconhecimento simbólico do lugar ocupado.

Respostas: “Me sinto realizada sendo professora de ensino superior. Com relação a discriminação, tento mostrar para os alunos que esse ato é criminoso e que não temos diferenças na questão de raça, gênero e classe.”; “Normal.”; “Muito feliz. Amo ensinar.”; “Feliz e realizada.”; “Orgulhoso de poder dividir meu conhecimento.”; “Hoje me sinto respeitada e acolhida.”; “Muito satisfeito.”; “Satisfeito.”; “Bem.”; “Me sinto muito à vontade e me sinto muito importante!”; “Recompensado pelo meu esforço.”; “Me sinto bem.”; “Confortável.”; “Feliz.”; “Realizado profissionalmente.”; “Eu me sinto privilegiada por trabalhar numa profissão que amo (professora e pesquisadora).”; “Gratificante, meio que encontrei para disseminar conhecimento.”; “Muito feliz. Foi uma escolha muito bem analisada, me preparei para ser docente por meio de cursos de pós graduação e afirmo com grande orgulho que amo minha profissão. Eu poderia ter seguido a carreira clínica, somente, mas a docência me tocou de forma especial e eu criei estratégias para conciliar as duas. E foi uma decisão muito boa, a docência me estimula a ser uma profissional atualizada e a vivência clínica, melhora minha atuação na docência, pela vivência que me proporciona.”; “Me sinto privilegiado por poder compartilhar o que estudei, de forma a contribuir na construção profissional de pessoas. Além disso, me sinto feliz de estar aprendendo cada vez mais com novas turmas e novos perfis de alunos. É

muito gratificante!"; "Me sinto importante, pois de alguma forma consigo contribuir para nossa sociedade, principalmente por ser uma instituição pública, posso contribuir com os que mais necessitam de formação e acolhimento."; "Eu me sinto bem. Transmitindo os conhecimentos adquiridos durante muitos anos de atuação profissional e contribuindo com a formação do ser humano, alunos da UEM."

2. Categoria analítica: Orgulho e representação simbólica

Descrição da categoria: Refere-se ao orgulho de ocupar um espaço historicamente restrito à hegemonia branca, especialmente para mulheres negras, associado à noção de representatividade, inspiração e ruptura de barreiras estruturais.

Respostas: "Me orgulha muito ocupar esse lugar, tendo em vista que ainda faço parte de um grupo que representa apenas uma pequena parcela de docentes no ensino superior (mulheres negras). Sinto que, através da minha presença e atuação posso contribuir para que outras pessoas como eu, vejam que este lugar é também possível para nós. Também busco, através da minha prática trabalhar para que cada vez mais pessoas se tornem conscientes da estrutura social que fundamenta o nosso país e da necessidade premente de alterarmos tal configuração."

3. Categoria analítica: Docência como compromisso ético, político e social

Descrição da categoria: Agrupa respostas que compreendem a docência como prática que ultrapassa o ensino de conteúdos, envolvendo responsabilidade social, formação cidadã, defesa dos direitos humanos e transformação social.

Respostas: "Eu me sinto bem e ao mesmo tempo com o dever de ouvir, alertar e sensibilizar para pautas dos direitos humanos, diversidade e acesso a uma educação de qualidade."; "Feliz pela escolha profissional e pela oportunidade de contribuir com a mudança de paradigmas dos futuros profissionais."; "Uma posição de importância na condução de pessoas a um novo nível de conhecimento e

presença social, gerando em cada aluno um aprendizado para a vida, além, sobretudo, da contribuição real na formação profissional.”; “Sinto que estou contribuindo com a formação de novos profissionais ao mesmo tempo em que a docência contribui para que eu possa refletir sobre minha atuação profissional em outros espaços. É um espaço de desafios, responsabilidade e também de muita potência.”; “Responsável pela formação de futuros profissionais e formadores de opinião.”; “Sinto-me em um lugar de privilégio e de muitas possibilidades de transformações da realidade a minha volta.” “No geral, me sinto bem. É uma profissão desafiadora, requer dedicação e persistência.”

4. Categoria analítica: Dualidade: prazer × precarização

Descrição da categoria: Sintetiza as contradições entre o prazer em ensinar e o sofrimento causado pelas condições materiais e institucionais da docência no Ensino Superior.

Respostas: “Às vezes desvalorizado, principalmente financeiramente. Os bons alunos fazem as coisas serem divertidas.”; “Hoje, com a experiência adquirida ao longo dos anos de ensino, sinto-me confiante na qualidade do conteúdo que entrego aos meus alunos. Eles retribuem essa dedicação com carinho e empenho nas matérias que ensino. Sinto uma grande satisfação ao vê-los evoluir, e é essa paixão que me motiva a continuar ensinando. No entanto, percebo que, financeiramente, a profissão não é lucrativa.”; “Me sinto confortável, gosto da carreira, mas pela falta de reajustes nosso salário está bem defasado e já pensei várias vezes em tentar a sorte em outra área.”; “Com relação a atuação docente, sinto que é um excelente espaço para ampliação de possibilidades, reflexão e aprimoramento profissional e pessoal, pois eu sei que aprendo mais do que ensino, eu amo o que eu faço! Porém, com relação ao tipo de contrato, que é temporário, percebo uma imensa desvalorização. A dificuldade para exercer o tripé do ensino superior (ensino, pesquisa, extensão), a falta de ajuste da remuneração, a incerteza da continuidade do trabalho, a falta de infraestrutura e dentre outros atravessamentos que conduzem a inviabilização do estar docente. Assim, vivo uma dualidade entre o prazer da atuação e a angústia das concretudes incertas da

prática. Que a luta possa continuar para conquistarmos sempre uma Universidade pública e de qualidade.”; “Confortável, entretanto, extremamente ocupado.”; “Desafiadora, mas com dispositivos que contribuem com a potência d@s acadêmic@s na futura profissão Psi.”; “Me sinto muito potente pelas relações de trabalho que são estebelecidas no coletivo, entre alunos e professores, e entre colegas de trabalho. Porém, me sinto desvalorizada em relação a remuneração, pela quantidade de trabalho que se leva fora da Universidade. Acredito que a produção de trabalho é muito potente, mas não faz jus ao tanto que precisamos entregar e produzir.”; “Gosto de ministrar as aulas, mas por ser temporária me sinto menosprezada pelos docentes efetivos.”

5. Categoria analítica: Solidão, não pertencimento e julgamento

Descrição da categoria: Reúne relatos de isolamento, julgamento pelos pares e sensação de não pertencimento, atravessados por raça, gênero e posição institucional.

Respostas: “Bem, pois investi muitos anos nessa carreira mas é uma jornada solitária. Há poucos colegas pretos na instituição e, isso gera uma sensação de pouco pertencimento.”; “Em relação ao tema da pesquisa, me sinto permanentemente julgado pelos pares.”

6. Categoria analítica: Responsabilidade e pressão institucional

Descrição da categoria: Expressa sentimentos de responsabilidade elevada, cobrança institucional e pressão por desempenho, produção acadêmica e impacto na formação discente.

Respostas: “Ocupar o lugar de docente no ensino superior é uma experiência profundamente significativa para mim. Sinto uma mistura de orgulho e responsabilidade ao saber que estou contribuindo para a formação de futuros profissionais. Cada aula é uma oportunidade de compartilhar o que aprendi ao

longo dos anos e ver meus alunos crescerem e se desenvolverem é gratificante. No entanto, também enfrento desafios. Às vezes, a pressão de atender às expectativas acadêmicas e de equilibrar ensino e pesquisa pode ser intensa. Sinto que há um peso em cada decisão que tomo, sabendo que meu papel pode impactar a trajetória dos meus alunos. Essa responsabilidade é tanto motivadora quanto, em certos momentos, um pouco intimidante. Ainda assim, mesmo com os desafios, não trocaria essa experiência por nada. A conexão com os alunos e o potencial de fazer a diferença em suas vidas é o que realmente torna esse papel tão especial para mim.”; “Me sinto com uma grande responsabilidade, com a profissão e com a sociedade.”; “Com grandes responsabilidades, pois além de ensinar um ofício, o magistério, independentemente do grau, também tem a função de educar e reforçar valores.”

7. Categoria analítica: Precarização, desvalorização e sofrimento docente

Descrição da categoria: Evidencia condições objetivas adversas do trabalho docente: vínculos temporários, baixa remuneração, excesso de trabalho, adoecimento, falta de reconhecimento e desvalorização institucional, sensação de inferiorização frente a docentes efetivos e insegurança quanto à continuidade do trabalho.

Respostas: “Desmotivado devido à baixa remuneração.”; “Desvalorizada.”; “Triste e doente pelas condições objetivas em que se encontra a prática docente e procurando outra alternativa profissional mais coerente entre horas trabalhadas e remuneração.”; “Poderia ser melhor remunerado.”

8. Categoria analítica: Desafio pedagógico e contexto discente

Descrição da categoria: Refere-se às dificuldades enfrentadas pelos estudantes (trabalho, renda, tempo) e ao desafio de ensinar nesse contexto, reconhecido como exigente e, ao mesmo tempo, gratificante.

Respostas: “Desafiador, pois boa parte dos alunos possuem dificuldades, trabalham e não possuem uma estrutura financeira e de tempo para estudo, mas é gratificante poder ver eles evoluírem e melhorarem de vida.”; “Apesar de ser novo como docente, me sinto em um ambiente estimulante e que está um pouco mais plural do que quando era aluno no quesito de inclusão, porém ainda longe do ideal.”

Fonte: Elaboração própria (2026)

Como evidenciado no Quadro 4, as falas das(os) participantes revelam múltiplos sentidos atribuídos à ocupação do lugar de docente no Ensino Superior, evidenciando nuances que atravessam dimensões identitárias, formativas e institucionais da prática docente. Com a organização dessas vozes em categorias, pudemos não apenas sistematizar as recorrências discursivas, mas também destacar tensões, ambiguidades e singularidades presentes nas experiências narradas.

Nesse sentido, destacamos excertos de cada categoria elencada, a fim de aprofundar a compreensão destes enunciados, selecionados por sua representatividade e articulação aos referenciais teóricos, conceitos e aspectos discutidos ao longo desta investigação. Tal movimento analítico busca, portanto, transcender a descrição dos dados, promovendo uma leitura crítica que evidencie como os participantes constroem sentidos sobre o ser, o estar e o fazer docente no âmbito do Ensino Superior.

Quanto à **realização, satisfação e pertencimento profissional**, destacamos os trechos: “[...] *Com relação a discriminação, tento mostrar para os alunos que esse ato é criminoso e que não temos diferenças na questão de raça, gênero e classe.*”; Tal fala retrata o já conhecido mito da democracia racial, essa (in)compreensão de que somos todas(os) iguais e que omite todo o contexto sócio-histórico, colonial, escravista, patriarcal e capitalista e seus desdobramentos na contemporaneidade, os quais temos discutido ao longo da pesquisa. Concordamos, assim, com a afirmação de Luana Tolentino (2023, p. 155), de que “A forma social escravista que orienta a maneira de agir e pensar dos brasileiros é cruel e perversa, uma vez que naturaliza a condição de exclusão em que vive a maior parte da população negra.”

A resposta “*Hoje me sinto respeitada e acolhida.*” também nos chamou a atenção, ao suscitar a reflexão de que em algum momento, por algum tempo, este espaço não foi marcado por respeito e acolhimento.

Ao analisar a categoria **orgulho e representação simbólica**, nos chamou a atenção a resposta que fizemos questão de apresentar na íntegra: *“Me orgulha muito ocupar esse lugar, tendo em vista que ainda faço parte de um grupo que representa apenas uma pequena parcela de docentes no ensino superior (mulheres negras). Sinto que, através da minha presença e atuação posso contribuir para que outras pessoas como eu, vejam que este lugar é também possível para nós. Também busco, através da minha prática trabalhar para que cada vez mais pessoas se tornem conscientes da estrutura social que fundamenta o nosso país e da necessidade premente de alterarmos tal configuração.”* Esse registro, particularmente, me fez sentir abraçada e representada.

Posicionamentos como este, expressam a potência e a representatividade dessas (r)existências que, embora minoritariamente, ocupam a docência no Ensino Superior e precisam ser (re)conhecidas e valorizadas. Nesse sentido, tendo em vista que o universo acadêmico, detentor da autoridade científica, não foi pensado para mulheres e intelectuais negras, Luana Tolentino (2018b) argumenta:

No imaginário social brasileiro, permanece a ideia de que cabe às afro-brasileiras única e exclusivamente cuidar e limpar a sujeira dos outros de maneira abnegada. Ao tomarem posse de um território intelectual (HOOKS, 2013, p. 91), as acadêmicas negras rebelam-se contra uma sociedade cujas bases estão assentadas no racismo, no machismo, no sexismo e no elitismo, assumindo assim o papel de insurgentes históricas, que por meio de suas pesquisas e discursos têm sido fundamentais para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária (Tolentino, 2018b, p. 17).

Em relação à **docência como compromisso ético, político e social**, ressaltamos os trechos: *“Eu me sinto bem e ao mesmo tempo com o dever de ouvir, alertar e sensibilizar para pautas dos direitos humanos, diversidade e acesso a uma educação de qualidade.”* e *“Sinto-me em um lugar de privilégio e de muitas possibilidades de transformações da realidade a minha volta.”* Evidenciamos, nessas falas, aspectos centrais da atuação docente no Ensino Superior, como o sentimento de privilégio por ocupar esse espaço e o compromisso com a formação humana e de profissionais qualificados, o que aponta para a docência como possibilidade de (trans)formação social. Vale salientar que tais dimensões apareceram de forma recorrente nas respostas, reforçando a compreensão de que “A vida acadêmica não faz sentido se não houver compromisso com a transformação social” (Tolentino, 2023,

p. 164).

Quanto às respostas que expressam **dualidade entre prazer e precarização**, destacamos os fragmentos: *“Às vezes desvalorizado, principalmente financeiramente. Os bons alunos fazem as coisas serem divertidas.”*; *“[...] Sinto uma grande satisfação ao vê-los evoluir, e é essa paixão que me motiva a continuar ensinando. No entanto, percebo que, financeiramente, a profissão não é lucrativa.”*; *“Me sinto confortável, gosto da carreira, mas pela falta de reajustes nosso salário está bem defasado e já pensei várias vezes em tentar a sorte em outra área.”*; *“Com relação a atuação docente, sinto que é um excelente espaço para ampliação de possibilidades, reflexão e aprimoramento profissional e pessoal [...] Porém, com relação ao tipo de contrato, que é temporário, percebo uma imensa desvalorização. [...] a falta de ajuste da remuneração, a incerteza da continuidade do trabalho, a falta de infraestrutura e dentre outros atravessamentos que conduzem a inviabilização do estar docente. Assim, vivo uma dualidade entre o prazer da atuação e a angústia das concretudes incertas da prática [...]”*; *“Me sinto muito potente pelas relações de trabalho que são estebelecidas no coletivo, entre alunos e professores, e entre colegas de trabalho. Porém, me sinto desvalorizada em relação a remuneração, pela quantidade de trabalho que se leva fora da Universidade. Acredito que a produção de trabalho é muito potente, mas não faz jus ao tanto que precisamos entregar e produzir.”* e *“Gosto de ministrar as aulas, mas por ser temporária me sinto menosprezada pelos docentes efetivos.”*

Essas respostas nos chamaram a atenção tanto pela expressividade no conjunto das(os) participantes da pesquisa quanto pelas diferentes formas pelas quais a docência no Ensino Superior é mobilizada como fonte de prazer, sentido e potencialidade, que não aparecem de forma isolada, mas articuladas a outros aspectos, nem sempre positivos, que marcam o exercício da profissão.

Assim, compreendemos que, embora tais dimensões subjetivas sejam significativas, elas não se mostram suficientes para sustentar, por si só, a permanência na carreira docente, pois esta é também fortemente atravessada por condições de precarização que se manifestam desde as formas de contratação e os vínculos institucionais até o regime e a sobrecarga de trabalho, as condições estruturais e materiais e, de modo mais amplo, a desvalorização profissional e a consequente insuficiência da remuneração, incidindo, inclusive, na busca por alternativas profissionais para substituir ou complementar a atuação docente, como

também evidenciam determinados dados da pesquisa.

No que se refere à **solidão, não pertencimento e julgamento**, o trecho: “[...] *é uma jornada solitária. Há poucos colegas pretos na instituição e, isso gera uma sensação de pouco pertencimento.*”, evidencia o que afirma Grada Kilomba, “No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (Kilomba, 2019, p. 56). E a fala “*Em relação ao tema da pesquisa, me sinto permanentemente julgado pelos pares.*” nos fez refletir sobre a dimensão dos efeitos da colonialidade, da inseparabilidade entre capitalismo, racismo e patriarcado, bem como sobre a manutenção da interseccionalidade de gênero, raça e classe na docência do Ensino Superior. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (1995), as instituições de ensino são parte da sociedade e, como tais, os atores nela inseridos (re)produzem atitudes discriminatórias.

Sobre **responsabilidade e pressão institucional**, ressaltamos as respostas: “*Sinto uma mistura de orgulho e responsabilidade ao saber que estou contribuindo para a formação de futuros profissionais. [...] No entanto, também enfrento desafios. Às vezes, a pressão de atender às expectativas acadêmicas e de equilibrar ensino e pesquisa pode ser intensa. [...] Essa responsabilidade é tanto motivadora quanto, em certos momentos, um pouco intimidante. [...]*” e “*Com grandes responsabilidades, pois além de ensinar um ofício, o magistério, independentemente do grau, também tem a função de educar e reforçar valores.*”

Soma-se a esta categoria, as respostas que evidenciam a **precarização, desvalorização e sofrimento docente**, da qual destacamos os excertos: “*Desmotivado devido à baixa remuneração.*”; “*Desvalorizada.*”; “*Triste e doente pelas condições objetivas em que se encontra a prática docente e procurando outra alternativa profissional mais coerente entre horas trabalhadas e remuneração.*”; e “*Poderia ser melhor remunerado.*” Aqui evidenciamos grande quantidade de respostas relacionadas à precarização, desvalorização e sofrimento, para além daquelas em que esses sentimentos apareceram em dualidade com o sentimento de prazer pela atuação docente nesse contexto.

Nesse sentido, ao discutir sobre “O docente da Educação Superior brasileira: Contexto de atuação e formação”, Aguiar e Teixeira (2019) afirmam que tanto na educação privada quanto nas instituições públicas de Ensino Superior, as condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas. Segundo as autoras, as dificuldades

enfrentadas pelas(os) docentes nessas instituições se devem ao fato de estarem inseridas no modelo político e econômico mercantilista e neoliberal, como já discutimos ao apresentar as quatro instituições pesquisadas.

Na política neoliberal, produz-se mais por menor valor, nesse contexto, seria tratar a universidade como empresa, característica inadequada para ela; a educação em geral, é concebida como uma mercadoria e as políticas de “ranqueamento” tem acirrado a disputa no competitivo “mercado educacional” (Aguar e Teixeira, 2019, p. 7).

Tal realidade corresponde aos sentimentos descritos pelas(os) participantes da pesquisa, nos chamando a atenção para o efeito subjetivo, de desvalorização, desmotivação, (des)qualificação do trabalho e, conseqüentemente, adoecimento das(os) profissionais.

Por fim, quanto ao **desafio pedagógico e o contexto discente**, ressaltamos o fragmento: *“Desafiador, pois boa parte dos alunos possuem dificuldades, trabalham e não possuem uma estrutura financeira e de tempo para estudo, mas é gratificante poder ver eles evoluírem e melhorarem de vida.”*, que expõe a realidade da grande maioria de estudantes brasileiras(os), reiterando os efeitos do processo sócio-histórico já discutido, e a “[...] necessidade de contextualizar e estabelecer relações com a cadeia de conseqüências advindas do colonialismo, processo que serviu de base para a perpetuação do cenário ainda de desigualdade no acesso à educação superior e da pós-graduação atual” (Ferreira et al, 2023, p. 93).

Do mesmo modo, o relato *“[...] me sinto em um ambiente estimulante e que está um pouco mais plural do que quando era aluno no quesito de inclusão, porém ainda longe do ideal.”* evidencia o contexto ainda socialmente privilegiado que, particularmente em relação ao recorte de raça, reproduz o que Nilma Lino Gomes (2011, p. 112) salienta,

[...] mesmo quando essa inserção acontece, ao ser comparada com o segmento branco da população, acaba por revelar a continuidade da desigualdade. Os negros ainda se encontram, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder.

Embora algumas tenham se assemelhado e outras até se repetido em alguns aspectos, as respostas evidenciam que ocupar o lugar da docência no Ensino Superior não é uma experiência individual nem homogênea, mas fruto da inserção em

estruturas sociais mais amplas, atravessadas pela intersecção de gênero, raça e classe que somam-se aos aspectos relacionais, materiais, institucionais e sociais, e impactam diretamente os sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Por tudo isso, consideramos a importância do (re)conhecimento da interseccionalidade e dos atravessamentos que os marcadores de gênero, raça e classe e, em particular, do racismo que, estruturalmente, se perpetua ao longo de nossa história. Como afirmam Alves e Ghiraldelli (2022), o racismo caracteriza um entrave permanente à emancipação da população negra, incluindo o acesso a bens, à riqueza socialmente produzida, direitos de cidadania e acesso à espaços socialmente privilegiados, como o Ensino Superior. Para os autores,

A ausência de reflexões críticas acerca do racismo pode gerar lacunas que se configuram como processos de conscientização acrítica sobre as questões raciais, produzindo e reproduzindo racismo como regra e norma, por exemplo, nos espaços de formação educacional e profissional (Alves e Ghiraldelli, 2022, p. 78).

Além disso, reflexões propostas por Petronilha Beatriz Gonçalves Silva e Nilma Lino Gomes (2002) reforçam que a atuação no campo educacional implica posicionamento ético-político diante da diversidade, exigindo o (re)conhecimento das diferenças como construções históricas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa reiteram que o trabalho docente no Ensino Superior supõe um compromisso ético-político e crítico com o (re)conhecimento da colonialidade, do capitalismo, do racismo e do patriarcado que mantém desigualdades de gênero, raça e classe no cotidiano das práticas acadêmicas, institucionais e pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

***"Por que escrevo?
Porque eu tenho de.
Porque minha voz,
em todos seus dialetos,
tem sido calada por muito tempo."
Jacob Sam-La Rose***

Como filha das políticas públicas de expansão do Ensino Superior, chego ao final desta pesquisa reconhecendo que a minha própria trajetória acadêmica só foi possível graças às políticas afirmativas e de cotas, que vêm tensionando e, ainda que de forma desigual, transformando as configurações de gênero, raça e classe no meio acadêmico. As oportunidades de acesso e ocupação nesse espaço historicamente restrito impactou diretamente minha vida e as possibilidades de futuro que pude construir, ao mesmo tempo em que me fez perceber, desde dentro, os limites, as contradições e os desafios ainda persistentes para o acesso, a permanência, o reconhecimento e a valorização de trajetórias negras no Ensino Superior.

Como argumenta Luana Tolentino (2018b), o ingresso de mulheres negras, como nós, na condição de professoras no Ensino Superior, rompe com expectativas sociais que historicamente nos restringem a posições subalternizadas e favorece a exposição das bases racistas que estruturam a sociedade brasileira. Assim, concordando com a autora, compreendemos que a educação constitui um dos principais caminhos de ampliação da participação efetiva de pessoas negras na vida social e nos espaços de produção de conhecimento.

Devo ressaltar que, durante o percurso de construção desta pesquisa, o processo reflexivo-crítico, criativo e teórico-metodológico foi profundamente provocativo: gerou interrogações, inquietações e incômodos, mas também me fortaleceu ético-politicamente, ampliando perspectivas, produzindo consciência e movimentando a minha própria (r)existência, assim como apontado por Assis (2019).

O uso da escrita de mulheres negras como ferramenta emancipatória, de autoconhecimento e valorização dos corpos negros está entre as principais pautas difundidas pelos diversos feminismos negros na atualidade e se constitui como prática política e epistêmica de resistência à colonialidade (Assis, 2019, p. 14).

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ao escrever sobre os perigos da história única, nos provoca a refletir sobre como a ideia de sociedade que temos hoje foi construída por aqueles que tiveram acesso aos espaços de poder. Desse modo, reiteramos a relevância das escritas oriundas das periferias, que desafiam as narrativas hegemônicas do centro e atuam como estratégia de enfrentamento às relações desiguais de poder, especialmente no que diz respeito às questões raciais e à decolonização do conhecimento.

Nesse sentido, a escrevivência emerge como um ato político e de decolonização, um movimento de “tornar-me sujeito”, uma maneira de ressuscitar uma experiência coletiva traumática e enterrá-la, uma ação para desfazer uma imagem do passado (Kilomba, 2019; Evaristo, 2020). Nas palavras de Grada Kilomba (2019, p. 28), “[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predetermined.”

Assim, tomando posse da oportunidade de me movimentar em direção contrária ao silenciamento e apagamento determinados historicamente, com essa escrevivência eu falo em nosso próprio nome, sobre nossa própria realidade e a partir de uma perspectiva que tem sido calada por muito tempo.

Frente a isso, a perspectiva interdisciplinar mostrou-se fundamental não só para apreender a complexidade do objeto investigado, mas para conferir sentido à perspectiva de escrevivência aqui enunciada. Ao articular contribuições da Educação, da Sociologia e da História com o Feminismo Negro, os estudos decoloniais e a interseccionalidade, foi possível compreender o trabalho docente no Ensino Superior como um fenômeno situado, atravessado por relações históricas e estruturais de poder que operam de forma imbricada sobre gênero, raça e classe, bem como (re)conhecer as experiências vividas como fonte legítima de produção de conhecimento.

Aqui, a interdisciplinaridade não se constituiu apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento político e epistemológico, como uma abordagem que articula ideias, reconhece a escrita e potencializa o caráter situado,

subjetivo, relacional e histórico do conhecimento.

Nesse sentido, a fim de responder à problemática de como as intersecções entre gênero, raça e classe se manifestam no trabalho docente no Ensino Superior do município de Umuarama-Pr, elencamos como objetivo geral: promover reflexões sobre o trabalho docente, considerando as interseccionalidades de gênero, raça e classe no Ensino Superior do município de Umuarama-Pr.

Para isso, inicialmente, buscamos discutir colonialidade e a divisão sexual e racial do trabalho como legados para o Ensino Superior brasileiro. Em relação a este assunto, não poderíamos não partir das bases em que está assentada a sociedade brasileira, então iniciamos abordando as heranças do colonialismo: estruturas de poder e desigualdade no Brasil. Conforme propõe Grada Kilomba (2019), trata-se de uma escrita sobre o passado a fim de compreender seus desdobramentos no presente, onde, particularmente o racismo, incorpora uma cronologia atemporal.

Compreendendo a colonialidade como base do racismo estrutural na sociedade brasileira, evidenciamos que “O colonialismo e o racismo coincidem. O racismo [...] nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente” (Kilomba, 2019, p. 223-224). Desde a escravização, o racismo contribui para legitimar opressões, explorações, misérias e precarizações, o que reitera o fato de que a colonialidade não se restringe a um passado histórico, mas permanece operando nas dinâmicas atuais de desigualdade e exclusão. Sendo assim, mesmo já estando nas considerações finais da pesquisa, consideramos pertinente atentar para as contribuições, como a de Alves e Ghiraldelli, sobre esse contexto:

A abolição expressou o fim da institucionalização e legalidade do trabalho escravista no Brasil, desencadeando um processo de transição do trabalho escravista para o trabalho assalariado, ou seja, transição do indivíduo trabalhador-mercadoria para trabalhador assalariado. Todavia, isso não expressou o fim das formas de dominação, exploração e opressão instituídas por determinantes raciais no mundo do trabalho. Após a abolição, houve um processo de estruturação do racismo que modernizou esses determinantes raciais e, mais uma vez, se institucionalizou a dominação, a exploração, a opressão e a violência. Nesse sentido, a abolição abriu caminhos para a gênese da “questão social” brasileira, com a formação do exército industrial de reserva, a expansão de postos de trabalho flexíveis, instáveis, inseguros, incertos e precarizados, as condições de miserabilidade e as demais mazelas sociais, afetando especialmente a população negra, excluída em grande parte do mercado de trabalho formal (Alves e Ghiraldelli, 2022, p. 79-80).

Em 13 de maio de 2026, completam-se 138 anos da abolição da escravatura no Brasil e, conforme discutido e evidenciado ao longo da pesquisa, concordamos com Luana Tolentino (2018b, p. 83), “[...] ainda hoje, a população afro-brasileira permanece alijada do direito à cidadania plena e das esferas de poder. São os negros e as negras que enfrentam as maiores dificuldades no acesso à justiça, ao emprego, à saúde, à educação básica e superior.”

Consideramos que tal cenário se deve à manutenção da inseparabilidade entre capitalismo, racismo e patriarcado nas estruturas de poder, principalmente no que diz respeito às relações de trabalho. Nesse contexto, ao longo da história, parte significativa da população negra foi sendo excluída, de modo que, quando não desempregada, foi inserida em postos de trabalho subalternizados, instáveis, flexíveis e precarizados, com destaque para as mulheres, trabalhadoras negras, sedimentando a divisão sexual e racial do trabalho como mais um legado da lógica colonial.

A divisão sexual e racial do trabalho, por sua vez, estabelece hierarquias que distribuem funções e posições sociais de forma desigual entre homens e mulheres, racializando essas diferenças e produzindo impactos diretos no acesso aos espaços socialmente privilegiados e de poder. Esse arranjo incide de modo particularmente violento sobre as trajetórias de mulheres negras e oriundas das camadas populares, constituindo uma engrenagem central da (re)produção das desigualdades.

No espaço acadêmico, desde sua conformação histórica e em articulação com os interesses do capital, essa divisão se expressa na reprodução de hierarquias que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento de determinados corpos e saberes desde a escolha (ou não) da graduação, até a atuação profissional, em particular, na docência do Ensino Superior, como apontado pelos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, buscamos discutir as intersecções e desigualdades de gênero, raça e classe no trabalho docente no Ensino Superior. Para isso, partimos da compreensão da Universidade como espelho das hierarquias sociais: Intersecções entre gênero, raça e classe, portanto, não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas também como campo de disputa simbólica, política e social.

Assim, evidenciamos o conceito de interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica e ético-política de leitura crítica das estruturas de opressão. Conforme defendido por Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade é sofisticada fonte de água metodológica, ferramenta ancestral proposta por uma intelectual negra,

que permite criticidade política para compreensão das identidades subalternizadas, das subordinações de gênero, raça e classe, e das opressões estruturantes da matriz colonial moderna, por isto é tão difícil engolir os seus fluxos mundo afora.

Fruto do Feminismo Negro, a interseccionalidade torna-se essencial para desnaturalizar hierarquias sociais e compreender como gênero, raça e classe se entrelaçam na produção de subalternidades, além de possibilitar (re)formular, apresentar e expandir outras formas de ver, saber, ser e poder.

Por isso, nesse cenário, o Feminismo Negro também caracterizou contribuição teórica e política indispensável para a análise da realidade pesquisada. Conforme destaca Assis (2019), o Feminismo Negro contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento sociológico do pensamento das mulheres negras que, com conceituações próprias e desenvolvimento de metodologias específicas, dão outro tom para a análise da condição das mulheres negra no Brasil e no mundo, tensionando os limites de abordagens tradicionais.

Soma-se a isso, a perspectiva decolonial que se fundamenta na resistência à não-existência, à existência dominada, à desumanização e invisibilização historicamente impostas aos povos não europeus, contestando epistemologias eurocentradas e os estigmas de atraso e incivilidade a nós atribuídos. Em resposta à colonialidade e à modernidade, que geram progresso para os dominadores e miséria para os subalternizados, Ferreira *et al.* (2023, p. 96-97) afirmam que “[...] a decolonialidade propõe a produção de conhecimento distinto daquele impresso pela modernidade ocidental.”

Assim, aliada ao Feminismo Negro e Interseccional, a decolonialidade emerge como movimento teórico, epistemológico mas principalmente como estratégia crítica e como posicionamento ético-político que (re)afirma experiências, conhecimentos e produções locais invisibilizadas e marginalizadas pelo colonialismo do ser, saber e poder, ampliando as possibilidades de outras formas de existir, conhecer e produzir ciência.

Tendo feito a contextualização sócio-histórica de nosso território, iniciamos a discussão do trabalho docente no Ensino Superior: Uma análise interseccional das desigualdades. Aqui evidenciamos o modo como o processo de constituição da educação superior brasileira, iniciado com a chegada da corte portuguesa, foi atravessado pelo legado colonial e por sucessivas transformações sociopolíticas, como o período da ditadura militar, o aprofundamento do neoliberalismo a partir da

década de 1970 e a promulgação da LDB na década de 1990.

Nessa conjuntura, a ausência estrutural de sujeitos historicamente marginalizados em espaços socialmente privilegiados como o Ensino Superior, revela continuidades de exclusão que atravessam o colonialismo, o escravismo, o patriarcado e o capitalismo, configurando um cenário em que o acesso, a permanência e o reconhecimento na docência superior permanecem desigualmente distribuídos. Nilma Lino Gomes (2003) nos convoca a problematizar a história e a condição da população negra no período “pós-abolição”, evidenciando como o capitalismo, o neoliberalismo, a globalização e a exclusão social intensificam ainda mais as desigualdades e precarizam as condições de vida desse grupo social.

Além disso, a análise do contexto histórico e social evidenciou que as múltiplas opressões vivenciadas por pessoas negras, especialmente por mulheres negras, no trabalho docente no Ensino Superior, não podem ser compreendidas fora dos marcos da colonialidade. Silva (2013) e Duarte, Côrtes e Pereira (2023) reiteram o quanto ser mulher e ser negra constitui condição desfavorável no Brasil, contexto que nos obriga a desafiar e superar condições impostas pelas articulações do machismo, sexismo, capitalismo e racismo. Quanto a este cenário, Luana Tolentino (2018b) argumenta,

No que diz respeito ao ensino superior, o que temos é um número ainda reduzido de estudantes negros em suas cadeiras principalmente nos cursos considerados de alto prestígio social, como as engenharias, a medicina e a odontologia. Poderíamos afirmar que a universidade pública no Brasil ainda se parece com as capitâneas hereditárias, nas quais somente alguns eleitos têm acesso. Até o ano de 2002, apenas 2% da população negra estava matriculada em cursos de graduação. Um verdadeiro descalabro levando-se em consideração o fato de os afro-brasileiros representarem mais de 50% da população do país (Tolentino, 2018b, p. 84).

Diante disso, concordando com Assis (2017), consideramos que falar de mudanças nessas representações significa debater e desconstruir o mito de uma democracia racial, reconhecendo a persistência do racismo em nossa sociedade, possibilitando pleno acesso aos direitos e espaços socialmente privilegiados, pela população negra, e fazendo com que representatividade seja protagonizada por nós mesmas(os).

Nesse sentido, buscamos, por fim, apresentar o perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) docentes que atuam no Ensino Superior no

município de Umuarama e analisar os dados levantados sob a lente da interseccionalidade.

Ao pensarmos o Ensino Superior no município de Umuarama-Pr sob as lentes da interseccionalidade, iniciamos apresentando um panorama das quatro Instituições de Ensino Superior investigadas, contextualizando aspectos históricos, administrativos e institucionais que caracterizam cada uma delas. Em seguida, apresentamos os dados sobre o perfil socioeconômico, de formação e atuação profissional das(os) participantes da pesquisa, discutindo-os à luz das intersecções de gênero, raça e classe.

Os resultados encontrados nesse âmbito, reforçam que a docência no Ensino Superior, longe de se constituir como um espaço neutro, revela-se atravessada pelo legado da colonização, da escravização e da consolidação do capitalismo, do racismo e do patriarcado, sistemas que operam de forma articulada e incidem de maneira distinta sobre corpos generificados, racializados e situados em posições desiguais de classe, reproduzindo desigualdades estruturais discutidas nos capítulos anteriores.

Dentro do contexto estabelecido e do recorte pesquisado, os dados evidenciam maioria de docentes homens, pessoas brancas e heterossexuais, o que reitera as heranças do colonialismo que seguem estruturando as relações sociais, políticas e econômicas, especialmente no âmbito do trabalho, fazendo da docência universitária um espaço ainda majoritariamente reservado à hegemonia branca.

Para além dos números e das categorias analíticas construídas, essa pesquisa evidencia a materialização de desigualdades historicamente produzidas e naturalizadas, que seguem delimitando quem pode ocupar, permanecer e ser reconhecido nos espaços de prestígio acadêmico.

Ao retornar a esse campo não apenas como pesquisadora, mas como mulher negra, torna-se impossível dissociar os dados analisados das experiências vividas, sentidas e compartilhadas ao longo dessa trajetória, o que me fez sentir que, “Como escritoras(es) 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” (Kilomba, 2019, p. 59).

A partir dessas discussões, finalizamos apresentando os achados da pesquisa que reiteram a interseccionalidade na docência no Ensino Superior de Umuarama-Pr. Ao destacar dados que complementam e ampliam as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, a partir da perspectiva das(os) docentes participantes,

evidenciamos as múltiplas dimensões sociais e as interseções de gênero, raça e classe que atravessam o trabalho docente na academia.

Essas articulações não operam de forma isolada ou episódica, mas estruturam as trajetórias acadêmicas, as condições de trabalho e vínculo profissional, as percepções de pertencimento, a sobrecarga de trabalho (dentro e fora da universidade), as desigualdades e defasagens salariais, entre outras experiências subjetivas das(os) docentes, revelando assimetrias que, embora socialmente naturalizadas, persistem no interior das instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, enquanto mulher negra, acadêmica, psicóloga e “ex-futura” professora universitária, o meu movimento é por “Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio ou o assassinio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais titulares” (Gomes, 2009, p. 430).

Compreendemos que essa realidade exige (re)conhecimento, desnaturalização do processo estrutural de desigualdades e ampliação de espaços de escuta e valorização das trajetórias historicamente silenciadas, bem como o fortalecimento de políticas públicas e institucionais comprometidas com a equidade, a representatividade e o reconhecimento das mulheres negras na docência do Ensino Superior, não apenas para o acesso, mas para a permanência, a valorização e a ascensão nesses espaços. Assim como afirma Nilma Lino Gomes (2003), ao evidenciar as políticas afirmativas enquanto movimentos contínuos de ruptura e rompimento com esse processo histórico:

As políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (Gomes, 2003, p. 223).

Nesse sentido, por meio desta escrevivência, mantemo-nos em movimento e firmamos compromisso em direção ao (re)conhecimento e à desnaturalização dos processos estruturais que sustentam tais desigualdades, ao mesmo tempo em que reivindicamos a ampliação de espaços de visibilidade e valorização das trajetórias historicamente marginalizadas e narrativas silenciadas.

Como proposto por Conceição Evaristo (2005a, s/p), “A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” Assim, ao escrever a partir da experiência negra, esta pesquisa reitera a escrevivência como prática política, epistêmica e de resistência, capaz de tensionar narrativas hegemônicas e de inscrever outras histórias no campo do conhecimento científico.

Além de contribuir com as reflexões e discussões propostas na pesquisa, sou profundamente grata pela oportunidade de (re)conhecer e revisitar produções de tantas mulheres que potencializaram minha trajetória e minha escrita ao longo da construção dessa pesquisa, assim como proposto por Djamila Ribeiro (2019, p.14):

Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências.

Diante do exposto, consideramos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e, em alguns aspectos, superados, ao evidenciar o modo como as intersecções de gênero, raça e classe atravessam e estruturam o trabalho docente no Ensino Superior de Umuarama-PR, revelando desigualdades de caráter estrutural que caracterizam continuidades históricas e se (re)produzem no plano local, incidindo em relações de trabalho determinadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe.

Reconheço, contudo, que, por se tratarem de processos vivos, a pesquisa e a escrita são marcadas por escolhas, limites e fragilidades decorrentes das condições subjetivas e concretas de realização do mestrado, por isso, lamento não ter sido possível dialogar com a vasta produção bibliográfica de autoria negra brasileira, bem como com outras referências latino-americanas que enriqueceriam este debate, mas que não puderam ser incorporadas em razão dos prazos e das exigências acadêmicas.

Do mesmo modo, a delimitação do objeto e do campo empírico, restrito a um recorte específico, que decorreu do tempo disponível e das condições logísticas da pesquisa, o que impossibilitou a ampliação do contexto investigado. Vale ressaltar que essas limitações não esgotam o tema, mas indicam caminhos abertos para pesquisas futuras.

Por fim, inspirada na reflexão de bell hooks (2005), ao compreender o trabalho intelectual como ato contra hegemônico e que possibilita a conexão com o mundo para além da academia, aprofundando e enriquecendo nosso senso de comunidade, espero que essa pesquisa possa provocar, em todas as pessoas que a acessarem, reflexões sobre aspectos do processo de colonização do nosso país, escravização dos nossos povos e estruturação do racismo que atravessa nossos corpos de maneiras distintas.

Espero que essas páginas de contextualização, constatação, discussão e indignação possam contribuir com a sociedade e com o fortalecimento dos debates na comunidade acadêmica, constituindo-se referência para outros estudos interdisciplinares e interseccionais que abordam gênero, raça e classe no âmbito da formação humana, de processos socioculturais e das instituições. Especialmente em espaços socialmente privilegiados, como o Ensino Superior, espero que possam contribuir com a construção de políticas institucionais comprometidas com a equidade, e que se constituam, sobretudo, como referência de leitura, reflexão e movimentação ético-política para outras mulheres negras, afirmando que nossas presenças nesses espaços são expressões de (r)existências coletivas e suscitando (outras) vozes, narrativas e escrevivências.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. *In*: AGUIAR, Neuma (org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. p. 161-191.

AGUIAR, Leticia Carneiro; TEIXEIRA, Tatiani Fernandes. O docente da Educação Superior Brasileira: Contexto de Atuação e Formação. **Olhar de professor**. v. 22, Ponta Grossa, 2019. p. 1-18. Disponível em: [Olhar de Professor](#). Acesso em: 17 jan. 2026.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

ALVARENGA *et al.* Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. *In*: PHILLIPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio (orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, São Paulo: Manole, 2011, p. 03-67.

ALVES, Leonardo Dias; GHIRALDELLI, Reginaldo. A divisão racial do trabalho na formação social brasileira. *In*: NEVES, Angela Vieira; GHIRALDELLI, Reginaldo. **Trabalho, democracia e participação no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 59-83. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/nzdvb/pdf/neves-9786558461654.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de (Nzinga Mbandi). Corpos Negros e Representação Social no Brasil: Uma discussão de gênero e raça. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21. 2017. p.123-134. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de (Nzinga Mbandi). **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**. v. 3, n. 2, 1995. p. 458-463. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BARROSO, Milena Fernandes. Notas para o debate das relações de exploração-opressão na sociedade patriarcal-racista-capitalista. **Serviço Social e Sociedade**, n. 133. São Paulo, set./dez., 2018. p. 446-462. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/7j9vg6SZxtq6bxSDqc9CHLd/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 18 dez. 2025.

BIANCHINI, Juliana. **Políticas Públicas como Ferramenta de Superação da Divisão Sexual e Racial do Trabalho no Estado do Paraná**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia) - Centro Universitário Autônomo do Brasil. Curitiba, Paraná, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Revista de Educação Matemática e Pesquisa**, v. 10, n. 1, São Paulo, 2008. p. 137-150. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Brasília, 1996. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília, 2025.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 20

abr. 2025.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRÜGGER, Paula. O voo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 27, Curitiba, 2006. p. 75-

91. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QKZ7w8TtmNWSTgzwDLwV3fH/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano. 2003a. p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003b.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

CISNE, Mirla; SANTOS Silvana Mara Moraes dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

CLEMENTE, Flávia da Silva; CLEMENTE, Márcia da Silva. Racismo e sexismo em Instituições de Ensino Superior: experiências de docentes negras na gestão acadêmica. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 40, n. 1, Recife, jan./jun. 2023. p. 170-196 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/258235https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/258235>. Acesso em: 04 jan. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Emília Viotti. **A abolição**. 8ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala à colônia**. 5ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, Renata Gomes da. **Apropriação das mulheres no Brasil**: uma análise feminista e antirracista das consequências materiais do capitalismo dependente. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002. p. 171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 mai. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **VV.AA. Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. 4. ed. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 63p.

DIEESE. **Brasil**: A Inserção da População Negra no Mercado de Trabalho. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2024/conscienciaNegraInfo.pdf>

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves. **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, 2005a. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005b. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FACULDADE ALFA UMUARAMA (UniALFA). **Institucional**. 2025. Disponível em: <https://www.alfaumuarama.edu.br/fau/sobre/institucional>. Acesso em: 12 out. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: Notas sobre Marx, gênero e feminismo**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Sergenon Coelho *et al.* Colonialismo, colonialidade, decolonialidade e racismo na pós-graduação. **Revista Alere**, n.2, v. 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/12784>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálisis**, v. 25, n. 2, Florianópolis, maio-ago. 2022. p. 303-315. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/84603>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e Escravidão: Um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 2, n. 2 (4), p. 123-144. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38725>. Acesso em: 18 dez. 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação com a educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 (Especial). Campinas, 2007. p. 1128-1152. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 01 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6, n.7, 1996. p.67-82. Disponível em:

<https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/2411>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. **Presença Pedagógica**, v. 9. Belo Horizonte, 2003. p. 55-61.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Brasil. MEC/SECAD. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação Para Todos). Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n.1, jan./abr. 2011. p. 109-121. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 16 jan. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Anpocs, 1984. p. 223-244. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>
Acesso em: 04 jan. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, Rio de Janeiro, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOVERNO DO PARANÁ. **Censo 2022: proporção de pretos e pardos cresce no Paraná e chega a 34,3%**. Agência Estadual de Notícias – AEN, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Censo-2022-proporcao-de-pretos-e-pardos-cresce-no-Parana-e-chega-343>. Acesso em: 18 nov. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo:

Loyola, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2. Florianópolis, UFSC, 2005. p. 464-476. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>. Acesso em: 20 jan. 2026.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16. Brasília, 2015. p. 193-210.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-+demografico-2022.html?edicao=37225&t=resultados>. Acesso em 20 abr. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Trabalho Doméstico e de Cuidados Não Remunerado. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/trabalho-domestico-e-de-cuidados-nao-remunerado/apresentacao>. Acesso em: 04 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **Missão, Visão e Valores**. Atualizado em: 21 nov. 2023. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/missao-e-valores/>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **História**. Atualizado em: 9 jan. 2024. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/historia/>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **O campus**. Atualizado em: 24 set. 2025. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/umarama/o-instituto/o-campus/>. Acesso em: 12 out. 2025.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cad. EBAPE.BR**, v. 4, n. 3. Out, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NgRnzdJzQ3rGk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2025.

KAISER, Juliana Rodrigues. **Diversidade, exclusão (e inclusão) de gênero e raça no mercado de trabalho Brasileiro**. 2023. Dissertação (Mestrado em Bens

Culturais e Projetos Sociais) - Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2023.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena. et al (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 67-75.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Kátia. **Contra reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo, Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Educação Superior Brasileira nas Primeiras Décadas do Novo Século. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LORDE, Audre *et al*. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101. jul-dez, 2008.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952. Set./dez. 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MARQUES, Maria Inez Barboza. **Divisão sexual do trabalho e suas expressões**: reflexões a partir do trabalho docente em Serviço Social na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). 2015. 297 f. Tese (Doutorado em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

MARQUES, Maria Inez Barboza; SILVA, Thaís Gaspar Mendes da. Divisão sexual do trabalho, reestruturação produtiva e a marca feminina na profissão do Serviço Social. **Revista Gênero**, v. 23, n. 1. Niterói, 2022. p. 169-186. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/57129/33752>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZETTI, Antônio Carlos; WEDIG, Josiane Carine; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Interseccionalidade de gênero, raça e classe: uma análise da Educação Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MESQUITA, Andrea Pacheco de.; CASSIANO, Laura Juliana dos Santos. Capitalismo, patriarcado e racismo: revisitando o lugar da mulher na formação sócio-histórica brasileira. **Revista Feminismos**, v. 11, n.1. Jan-jun, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/51278> Acesso em: 01 fev. 2025.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, SP: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 1994.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 2006. p. 93-98.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p.

NASCIMENTO, Júlia do. **Professoras negras no ensino superior no Amazonas: um olhar interseccional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. 109 f.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: Experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 192p.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, v.5, n.2, Curitiba, mai./ago. 2002. p.37-48. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477>. Acesso em: 06 mai. 2024.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para a mudança de paradigma? In: PHILLIPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio (orgs.).

Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri, São Paulo: Manole, 2011, p. 229-259.

PINTO, Marina Barbosa. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 120 (especial), São Paulo, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/kXPdtG7FzxktbnH9p5HM7Mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2025.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, v. 10, n. 1, 2008. p. 9-40. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad, modernidad/racialidad.** Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-29, 1991.

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

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes.** Tradução Maria Roman. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** 2ª ed. Expressão Popular: Perseu Abramo. São Paulo, 2015.

SANTOS, Israel Jairo; MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. **A Raça e o Gênero na Docência do Ensino Superior.** In: Anais Educon, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 10, 2020, p. 1-18.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade.** Rio de Janeiro: Telha, 2020. 100 p.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&for>.

Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior**: experiências de mulheres negras na carreira. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2314>.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão Social e serviço social no brasil**: fundamentos sócio-históricos. 2. ed. Campinas: Papel Social, Cuiabá, MT:EdUFMT, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Patriarcado e Capitalismo: Uma relação simbiótica. **Temporalis**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 475-494, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/10969>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SOUZA, Mário Luiz de. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katálisis**, v.25, n. 2, Florianópolis, maio-ago. 2022. p. 202-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/C6N8TfK97tq9XXbmgG9nJcv/>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zaharl, 2021.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. O gênero no trabalho: perspectivas teóricas e metodológicas. In: SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 3ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Editora Expressão Popular, 2021. p. 125-212.

TOLENTINO, Luana (SANTOS, Luana Diana dos.). **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a.

TOLENTINO, Luana (SANTOS, Luana Diana dos.). **Intelectuais negras insurgentes**: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. 2018b. 110f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.

TOLENTINO, Luana (SANTOS, Luana Diana dos.). **Sobrevivendo ao racismo:** Memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRUTH, Sojourner. **E eu não sou uma mulher?** (discurso) 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA>. Acesso em 18 mai. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Missão e Visão de Futuro.** s/d. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/missao-e-visao-de-futuro>. Acesso em: 12 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Histórico.** s/d. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/historico>. Acesso em: 12 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Campus Regional de Umuarama.** Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/campus/campus-regional-de-umuarama>. Acesso em: 12 out. 2025.

UNIVERSIDADE PARANAENSE (UNIPAR). **Sobre a Unipar.** s/d. Disponível em: <https://www.unipar.br/sobre/>. Acesso em 12 out. 2025.

VIANA, Priscylla Kethellen; MANO, Maíra Kubík. Colonialidade: Relações entre patriarcado e mulheres brancas no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021. Disponível em: https://fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1638380278_ARQUIVO_3e21a1584d306892831b5c1897446669.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO¹⁰

Este questionário compõe a coleta de dados para a pesquisa intitulada "Trabalho docente e as intersecções de gênero, raça e classe no Ensino Superior de Umuarama-PR" que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Gabriella Marcondes do Amaral sob orientação da Professora Dra. Maria Inez Barboza Marques no Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD da Universidade Estadual do Paraná - Unespar - Campus de Campo Mourão e foi respondido por docentes que atuam em uma das Instituições de Ensino Superior do município de Umuarama-Pr. O questionário é composto por questões fechadas e abertas, sendo acessado por cada participante após a leitura e o consentimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1. Gênero:

- | | |
|---|---|
| ☐ Mulher Cisgênero | ☐ Mulher Transgênero |
| ☐ Homem Cisgênero | ☐ Homem Transgênero |
| ☐ Travesti | ☐ Não-binário |

2. Orientação sexual:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| ☐ Heterossexual | ☐ Homossexual |
| ☐ Bissexual | ☐ Assexual |

3. Raça/cor:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Preta(o) | ☐ Branca(o) |
| ☐ Parda(o) | ☐ Amarela(o) |
| ☐ Indígena | |

4. Estado civil:

- | | |
|--|--|
| ☐ Solteira(o) | ☐ Divorciada(o) |
| ☐ Casada(o) | ☐ Viúva(o) |
| ☐ União Estável | |

¹⁰ Questionário respondido por meio do Google Formulários.

5. Composição familiar:

- | | |
|---|--|
| ☐ Mora sozinha(o) | ☐ Mora somente com filha(s)(os) |
| ☐ Mora com companheira(o) | ☐ Mora com outras pessoas |
| ☐ Mora com companheira(o) e filhos | ☐ Outros |

6. Quantidade de filhas(os):

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Nenhum | ☐ 3 filhas(os) |
| ☐ 1 filha(o) | ☐ Mais de 3 filhas(os) |
| ☐ 2 filhas(os) | |

7. Cidade em que reside: _____

8. Área de Graduação: _____

9. Formação:

- | | |
|--|--|
| ☐ Ensino Superior | ☐ Doutorado |
| ☐ Especialização | ☐ Pós-Doutorado |
| ☐ Mestrado | |

10. Modo de ingresso à docência:

- | | |
|---|---|
| ☐ Processo Seletivo Simplificado - PSS | ☐ Contratação por indicação |
| ☐ Concurso Público | ☐ Processo Seletivo - Contrato CLT |

11. Atual instituição de atuação: _____

12. Regime de Trabalho:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| ☐ Horista | ☐ Estatutário |
| ☐ Contrato Temporário | ☐ CLT |
| ☐ Outro | |

13. Tempo de atuação na docência no Ensino Superior:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| ☐ Até 1 ano | ☐ De 2 a 5 anos |
| ☐ Até 2 anos | ☐ Mais de 5 anos |

14. Remuneração mensal:

- | | |
|--|---|
| ☐ Até 2 salários mínimos | ☐ De 5 a 7 salários mínimos |
| ☐ De 2 a 5 salários mínimos | ☐ Mais de 7 salários mínimos |

15. Curso(s) em que ministra aulas: _____

16. Exerce outra profissão?

- ☐ Não
☐ Sim

17. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, especifique: _____

18. Recebe algum benefício socioassistencial ou aposentadoria?

- ☐ Não
☐ Sim

19. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, especifique: _____

20. Já sofreu algum tipo de discriminação de gênero, raça e classe na atuação docente?

- ☐ Não
☐ Discriminação de Gênero
☐ Discriminação de Raça
☐ Discriminação de Classe

21. Já presenciou algum tipo de discriminação de gênero, raça e classe na atuação docente?

- ☐ Não
☐ Discriminação de Gênero
☐ Discriminação de Raça
☐ Discriminação de Classe

22. Como você se sente ocupando esse lugar (de docente no ensino superior)? _____