

PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DECOLONIALIDADE, ASPECTOS DE GÊNERO E RAÇA E AS PERCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DO RIO DE JANEIRO**PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION: DECOLONIALITY, GENDER AND RACE ASPECTS, AND THE PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS FROM A PUBLIC UNIVERSITY AND A PRIVATE UNIVERSITY IN RIO DE JANEIRO****PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DECOLONIALIDAD, ASPECTOS DE GÉNERO Y RAZA, Y LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN RÍO DE JANEIRO**

10.56238/revgeov17n1-045

Edilane Paula e Candido

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: epcandido@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6483-1383>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0926858802327240>**Shirleia dos Santos Peixoto**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: speixoto.adv@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5932-1122>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548865940428458>**José Jairo Vieira**

Bolsista de Produtividade do CNPQ

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: jairo.vieira@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9395-5345>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7504208613924588>**RESUMO**

Este artigo objetiva desenvolver um debate teórico sobre alguns aspectos relevantes no debate sobre a decolonialidade, permanência no ensino superior, os aspectos raciais e de gênero e as percepções de dois grupos de universitários, o primeiro de uma instituição pública e o segundo de uma instituição privada tem sobre permanência e aspectos raciais e de gênero. Para tanto o artigo se debruçou no debate teórico de alguns temas centrais para esse debate como: a) A decolonialidade e o Ensino Superior; b) A raça/cor e o ensino superior: aspectos da permanência e da evasão; c) O gênero e o ensino superior: aspectos da permanência e da evasão; d) A percepção sobre permanência abordando os aspectos de gênero e raça de universitários de uma instituição pública de modelo presencial; e) A Percepção sobre permanência abordando gênero e raça de universitários de uma instituição privada de modelo EAD.



Para tanto, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, além da análise bibliográfica foi realizada a aplicação de questionário on line primeiro com 27 perguntas em 11 universitários de uma instituição de ensino superior pública do município do Rio de Janeiro. Segundo foi realizada a aplicação de questionário on line com 22 perguntas em 22 universitários de uma instituição de ensino superior privada do município do Rio de Janeiro. Primeiro, a universidade contemporânea continua ancorada em uma matriz de colonialidade do poder e do saber; Segundo, a discussão sobre raça/cor e ensino superior mostrou que as desigualdades raciais não se esgotam na questão do acesso; Terceiro, o debate sobre gênero e ensino superior revelou que a ampliação da presença feminina nas universidades convive com dinâmicas persistentes de sexismo e racismo/sexismo epistêmico; Quarto, Ao assumir a decolonialidade, a raça/cor e o gênero como categorias analíticas estruturantes, o trabalho se alinha a um projeto de universidade comprometido com justiça cognitiva e social; Por fim, na percepção dos estudantes de ambos os grupos, o racismo e sexismo estão presentes no ensino superior e são fatores que levam a evasão, sendo que eles afirmam que propostas devem ser criadas e aplicadas pelas universidades para combater essas situações iniciando com debates e inclusão desses temas nas disciplinas universitárias e indo até a punição e criminalização daqueles que são racistas e sexistas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Permanência. Evasão. Raça. Gênero.

ABSTRACT

This article aims to develop a theoretical debate on some relevant aspects in the debate on decoloniality, permanence in higher education, racial and gender aspects and the perceptions of two groups of university students, the first from a public institution and the second from a private institution about permanence and racial and gender aspects. To this end, the article focused on the theoretical debate of some central themes for this debate, such as: a) Decoloniality and Higher Education; b) Race/color and higher education: aspects of permanence and dropout; c) Gender and higher education: aspects of permanence and dropout; d) The perception of permanence, addressing the gender and race aspects of university students in a public institution with a face-to-face model; e) The perception of permanence, addressing the gender and race of university students in a private institution with a distance learning model. To this end, the methodology used was qualitative, in addition to the bibliographic analysis, an online questionnaire was applied, first with 27 questions, in 11 university students from a public higher education institution in the city of Rio de Janeiro. Second, an online questionnaire with 22 questions was applied to 22 university students from a private higher education institution in the city of Rio de Janeiro. First, the contemporary university continues to be anchored in a matrix of coloniality of power and knowledge; Second, the discussion about race/color and higher education showed that racial inequalities are not limited to the issue of access; Third, the debate on gender and higher education revealed that the expansion of the female presence in universities coexists with persistent dynamics of sexism and epistemic racism/sexism; Fourth, By assuming decoloniality, race/color, and gender as structuring analytical categories, the work aligns itself with a university project committed to cognitive and social justice; Finally, in the perception of students from both groups, racism and sexism are present in higher education and are factors that lead to dropout, and they state that proposals should be created and applied by universities to combat these situations, starting with debates and inclusion of these topics in university disciplines and going to the punishment and criminalization of those who are racist and sexist.

Keywords: Higher Education. Permanence. Dropout. Race. Gender.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo desarrollar un debate teórico sobre algunos aspectos relevantes de la discusión sobre la decolonialidad, la retención en la educación superior, los aspectos raciales y de género, y las percepciones de dos grupos de estudiantes universitarios —el primero de una institución pública y el segundo de una institución privada— respecto de la retención y los aspectos raciales y de género. Para ello, el artículo se centra en el debate teórico de algunos temas centrales, tales como: a) Decolonialidad y Educación Superior; b) Raza/color y educación superior: aspectos de retención y



deserción; c) Género y educación superior: aspectos de retención y deserción; d) Percepciones de retención que abordan los aspectos de género y raza entre estudiantes universitarios de una institución pública con un modelo presencial; e) Percepciones de retención que abordan el género y la raza entre estudiantes universitarios de una institución privada con un modelo de educación a distancia. La metodología utilizada fue cualitativa y, además del análisis bibliográfico, se administró un cuestionario en línea con 27 preguntas a 11 estudiantes universitarios de una institución pública de educación superior de la ciudad de Río de Janeiro. El estudio se realizó mediante un cuestionario en línea de 22 preguntas, administrado a 22 estudiantes universitarios de una institución privada de educación superior en la ciudad de Río de Janeiro. Los hallazgos mostraron que: Primero, la universidad contemporánea permanece anclada en una matriz de colonialidad del poder y el conocimiento; Segundo, el debate sobre raza/color y educación superior mostró que las desigualdades raciales no se limitan a la cuestión del acceso; Tercero, el debate sobre género y educación superior reveló que la mayor presencia de mujeres en las universidades coexiste con dinámicas persistentes de sexismo y racismo/sexismo epistémico; Cuarto, al asumir la decolonialidad, la raza/color y el género como categorías analíticas estructurantes, el trabajo se alinea con un proyecto universitario comprometido con la justicia cognitiva y social; Finalmente, en la percepción de estudiantes de ambos grupos, el racismo y el sexismo están presentes en la educación superior y son factores que conducen a la deserción escolar, y afirman que las universidades deben crear e implementar propuestas para combatir estas situaciones, comenzando con debates e inclusión de estos temas en las disciplinas universitarias, y extendiéndose al castigo y la criminalización de quienes son racistas y sexistas.

Palabras clave: Educación Superior. Retención. Abandono. Raza. Género.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva desenvolver um debate teórico sobre alguns aspectos relevantes no debate sobre a decolonialidade, permanência no ensino superior, os aspectos raciais e de gênero e as percepções de dois grupos de universitários, o primeiro de uma instituição pública e o segundo de uma instituição privada tem sobre permanência e aspectos raciais e de gênero.

A hipótese que orienta a discussão é que as desigualdades de permanência e evasão no ensino superior não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de variáveis individuais, tais como “mérito”, “esforço”, “motivação” ou “desempenho”. Elas são expressão de uma matriz de poder que combina colonialidade, racismo e patriarcado, organizando hierarquias entre sujeitos e saberes. A universidade, nesse sentido, é simultaneamente espaço de reprodução dessas hierarquias e de possibilidades de resistência, reconfiguração e disputa.

Para tanto, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, além da análise bibliográfica foi realizada a aplicação de questionário on line: primeiro com 27 perguntas em 11 universitários de uma instituição de ensino superior pública do município do Rio de Janeiro e, segundo um segundo questionário, com 22 perguntas em 22 universitários de uma instituição de ensino superior privada do município do Rio de Janeiro.

Este artigo está organizado em seis eixos articulados. Na seção 1, discute-se a decolonialidade e o ensino superior, examinando criticamente a colonialidade do poder e do saber e suas implicações para a universidade contemporânea. Na seção 2, aborda-se a relação entre raça/cor e ensino superior, enfatizando as dimensões de permanência e evasão de estudantes negros e negras, bem como a atuação do movimento negro na disputa por políticas e sentidos da educação superior. Na seção 3, analisa-se o gênero no ensino superior, com foco em permanência e evasão, destacando a intersecção entre sexism, racismo e desigualdade de classe. Na seção 4, apresenta-se a percepção sobre permanência abordando os aspectos de gênero e raça de universitários de uma instituição pública de modelo presencial. Na seção 5, apresenta-se a percepção sobre permanência abordando gênero e raça de universitários de uma instituição privada de modelo EAD. Por fim, na seção 6, trazemos as considerações indicando como o referencial decolonial possibilita reler criticamente os fenômenos de permanência, racismo e sexism no ensino superior.

2 A DECOLONIALIDADE E O ENSINO SUPERIOR

O pensamento decolonial latino-americano emerge como crítica às narrativas hegemônicas da modernidade e à forma como elas se cristalizam em instituições, categorias e práticas de produção do conhecimento. Aníbal Quijano (2005) formula a noção de colonialidade do poder para indicar que o colonialismo histórico, ainda que formalmente encerrado em muitos territórios, deixou como legado uma matriz de dominação que se prolonga no tempo, articulando raça, trabalho, autoridade, gênero e



subjetividade em escala global. Essa matriz não se limita ao domínio político ou econômico, mas abrange de modo decisivo a dimensão epistêmica.

Ao discutir a colonialidade do saber, Quijano (2005) argumenta que a ciência moderna se construiu como discurso universal, reivindicando para si a posição de única forma legítima de conhecimento. Em sua crítica, o autor sustenta que “a epistemologia eurocêntrica converte suas próprias categorias em medida universal do verdadeiro e do racional, relegando outros saberes ao estatuto de crença, tradição ou superstição” (QUIJANO, 2005). A universalização de uma racionalidade particular, produzida em condições históricas e geopolíticas específicas, camufla o fato de que a produção de conhecimento sempre se dá a partir de lugares sociais situados.

Nessa chave, a modernidade não pode ser entendida como processo neutro de “progresso” ou “ilustração”, mas como projeto histórico vinculado à colonização das Américas, à escravização de povos africanos e à expropriação de territórios e saberes. A obra de Quijano (2002) explicita que a globalização, longe de representar o fim das hierarquias coloniais, atualiza-as sob novas roupagens, reorganizando assimetrias entre centro e periferia. Segundo o autor, a democracia liberal e o discurso de direitos humanos podem coexistir com formas sofisticadas de colonialidade, nas quais as desigualdades se naturalizam por meio de narrativas de mérito individual e neutralidade institucional.

A universidade ocupa posição central nesse arranjo. Como instituição responsável pela formação de quadros especializados, pela produção de pesquisa e pela legitimação de saberes, ela funciona como engrenagem estratégica de reprodução da colonialidade do saber. Currículos estruturados segundo cânones eurocentrados, bibliografias que privilegiam autores brancos do Norte global, critérios de excelência baseados em padrões internacionais homogêneos e práticas avaliativas que desqualificam outras linguagens e epistemes são exemplos de como a colonialidade atravessa o ensino superior. Quando Quijano (2002) aponta que a globalização intensifica a dependência epistêmica de países periféricos, pode-se ler que a universidade é um dos ambientes privilegiados dessa dependência.

É nesse contexto que o debate sobre “descolonização da universidade” se torna incontornável. Yatim (2024), ao discutir a descolonização da universidade, mostra que a expansão do ensino superior e a democratização do acesso, conquistas importantes no cenário latino-americano recente, podem ocorrer sem que haja transformação substantiva das lógicas epistêmicas e institucionais. Em leitura livre, o autor sugere que “uma universidade que apenas amplia o acesso, mas mantém intocados seus cânones, linguagens e critérios de consagração, corre o risco de incluir novos sujeitos em estruturas velhas de hierarquização” (YATIM, 2024). Trata-se de uma inclusão condicionada, na qual estudantes de grupos historicamente excluídos são convidados a adaptar-se a uma cultura acadêmica que pouco dialoga com seus referenciais de origem.



Assim, a descolonização da universidade não pode ser confundida com meras reformas administrativas, com a criação pontual de disciplinas sobre “diversidade” ou com a adoção de discursos superficiais de inclusão. Segundo Yatim (2024), é possível afirmar que o desafio consiste em redefinir “quem pode falar, o que pode ser considerado objeto de conhecimento e quais experiências contam como referência legítima”. Isso implica interrogar a própria ideia de neutralidade científica, desestabilizar a imagem do sujeito cognoscente abstrato e universal e admitir que toda produção de conhecimento se inscreve em relações de poder.

A contribuição de Catherine Walsh (2019) aprofunda essa crítica ao articular interculturalidade e decolonialidade. Para a autora, não basta reconhecer a presença de diferentes culturas na universidade; é preciso interrogar as assimetrias de poder que estruturam esses encontros. A interculturalidade crítica que Walsh defende é um projeto político-pedagógico que se opõe à interculturalidade “folclórica” ou meramente celebratória. Em síntese interpretativa, a autora afirma que “não se trata de incluir a diferença como objeto de estudo, mas de reconhecer a diferença como lugar legítimo de enunciação e produção de conhecimento” (WALSH, 2019).

Esse deslocamento é fundamental. Quando a diferença é tratada apenas como tema – e não como posição epistêmica – ela permanece subordinada ao referencial hegemônico, funcionando, muitas vezes, como ilustração exótica de uma narrativa central ainda eurocentrada. O “pensamento outro”, categoria trabalhada por Walsh (2019), designa precisamente a possibilidade de produzir conhecimento a partir de experiências, linguagens e rationalidades que historicamente foram relegadas à periferia do sistema-mundo. No ensino superior, isso significa questionar não apenas os conteúdos ensinados, mas também os modos de ensinar, de pesquisar e de se relacionar com comunidades e territórios.

Nelson Maldonado-Torres (2016), por sua vez, associa decolonialidade à crítica da colonialidade do ser e à necessidade de uma transdisciplinaridade radical. Ao introduzir a ideia de “linha do ser”, o autor mostra como a modernidade estabeleceu uma fronteira que separa aqueles cuja humanidade é plenamente reconhecida daqueles que são tratados como vidas descartáveis, menos que humanas. Essa linha atravessa não apenas políticas de morte e de exploração econômica, mas também o campo epistêmico. Em formulação livre, Maldonado-Torres (2016) argumenta que “a fragmentação disciplinar moderna contribui para invisibilizar as conexões entre violência, exploração e desumanização, permitindo que a universidade funcione como espaço aparentemente neutro, enquanto reproduz as hierarquias da colonialidade”.

A proposta de transdisciplinaridade decolonial, nesse contexto, não diz respeito a um diálogo pontual entre disciplinas, mas a uma reconfiguração profunda dos modos de conhecer. No ensino superior, isso pode significar, por exemplo, colocar em relação saberes oriundos de movimentos sociais, comunidades tradicionais e coletivos populares com o conhecimento acadêmico formal, não



para subsumi-los a este, mas para produzir sínteses críticas capazes de desvelar mecanismos de opressão e apontar alternativas. A universidade decolonial imaginada por Maldonado-Torres (2016) é, portanto, necessariamente conflitiva, pois exige confrontar privilégios e desnaturalizar fronteiras.

Claudia Miranda (2017) introduz uma dimensão adicional ao analisar o debate pós-colonial na América Latina e as contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. Segundo a autora, Cusicanqui alerta para o risco de a teoria decolonial ser apropriada como novo repertório conceitual das elites acadêmicas, sem compromisso real com as lutas concretas de povos indígenas e comunidades subalternizadas. Em leitura livre, Cusicanqui denuncia que “a própria universidade, ao incorporar discursos decoloniais sem alterar suas estruturas, pode transformar a crítica em mercadoria acadêmica, reforçando a distância entre teoria e prática” (MIRANDA, 2017).

Castro-Gómez, também discutido por Miranda (2017), problematiza a “hybris do ponto zero”, isto é, a pretensão de um olhar neutro, descolado de qualquer lugar social. Ao insistir na ideia de que todo conhecimento é produzido a partir de posições situadas, o autor desmonta a figura do sujeito universal da ciência moderna. Em síntese interpretativa, a crítica à “hybris do ponto zero” evidencia que “não há enunciação sem lugar; o apagamento desse lugar, típico da epistemologia moderna, é, em si, uma estratégia de poder” (MIRANDA, 2017).

A partir dessas contribuições, pode-se afirmar que a decolonialidade no ensino superior envolve, ao menos, três frentes simultâneas: a crítica ao eurocentrismo e à pretendida neutralidade dos cânones acadêmicos; a legitimação de saberes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados; e a disputa pelas formas de organização institucional, incluindo processos decisórios, políticas de acesso e permanência e relações com a sociedade. Ao mesmo tempo, coloca-se em evidência que não há descolonização “pura” ou “acabada”, mas processos incompletos, marcados por avanços e recuos, cooptamentos e resistências.

É nesse contexto que a articulação com as questões de raça/cor e gênero se torna inescapável. A colonialidade não se manifesta apenas na imposição de um cânone eurocentrado, mas também na racialização e generificação dos corpos que circulam na universidade. As seções seguintes aprofundam essa articulação, mostrando como a permanência e a evasão de estudantes negros, negras e de mulheres – em especial negras, mães e pertencentes às classes populares – tornam visíveis os limites de um projeto universitário que se afirma democrático, mas permanece ancorado em estruturas de exclusão.

Ao se observar a universidade a partir das lentes da colonialidade, torna-se possível perceber que não apenas os conteúdos, mas também as formas de gestão, avaliação e financiamento são atravessadas por uma racionalidade moderna-colonial. O fortalecimento de dispositivos de ranqueamento, a centralidade de indicadores bibliométricos e a lógica produtivista de avaliação de docentes e programas de pós-graduação tendem a favorecer áreas e epistemes já consolidadas, frequentemente alinhadas a agendas de pesquisa do Norte global. Em uma leitura de inspiração



decolonial, essa dinâmica reforça uma espécie de “colonialidade da excelência”, por meio da qual modos específicos de produzir e divulgar conhecimento são convertidos em padrão universal, enquanto outras formas de pesquisa, ligadas a territórios periféricos, a coletivos subalternizados e a agendas politicamente sensíveis, são classificadas como marginais ou pouco relevantes.

Essa racionalidade incide também sobre o modo como as universidades se relacionam com políticas de inclusão e democratização. Processos de expansão do acesso podem ser incorporados pela gestão institucional de forma estritamente gerencial, sem uma reflexão crítica sobre os sentidos da universidade pública em sociedades marcadas por profundas desigualdades. A partir de Yatim (2024), pode-se interpretar que há uma tensão permanente entre um projeto de universidade que se concebe como empresa – guiada pela competitividade, pela captação de recursos e pelo lugar em rankings internacionais – e um projeto de universidade que se entende como bem público, comprometido com justiça social e cognitiva. A decolonialidade, nesse contexto, opera como horizonte normativo que desnaturaliza essa primeira concepção e recoloca no centro o debate sobre a função social da instituição.

Outro aspecto relevante diz respeito às formas de participação interna na vida universitária. Conselhos superiores, colegiados de curso, câmaras departamentais e outras instâncias decisórias são, em tese, espaços de deliberação democrática. No entanto, uma leitura inspirada em Quijano (2002; 2005) e Walsh (2019) permite problematizar até que ponto essas arenas incorporam, de fato, vozes historicamente silenciadas, como estudantes negros, indígenas, mulheres, populações periféricas e sujeitos LGBTQIA+. Quando os processos decisórios se mantêm capturados por segmentos socialmente homogêneos, ainda que observem ritos formais de participação, reproduz-se uma colonialidade do poder que limita a emergência de projetos alternativos de universidade.

A crítica de Miranda (2017) à apropriação acadêmica da teoria decolonial sem compromisso com lutas concretas também se aplica à análise do ensino superior. Discursos sobre interculturalidade, diversidade e inclusão podem ser amplamente mobilizados em documentos institucionais, planos estratégicos e relatórios de gestão, sem que isso se traduza em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, nas relações cotidianas e na redistribuição de recursos. Nessa perspectiva, a decolonialidade corre o risco de ser convertida em “marca” ou “selo” de inovação institucional, enquanto as experiências de estudantes e docentes subalternizados continuam marcadas por racismo, sexism e elitismo. A advertência de Cusicanqui, recuperada por Miranda (2017), convida a manter uma vigilância crítica sobre esses processos de cooptação.

Por fim, é importante enfatizar que o referencial decolonial não oferece um “manual de procedimentos” a ser simplesmente aplicado à universidade, mas um conjunto de ferramentas analíticas que ajudam a revelar camadas de poder invisibilizadas. Quando se desloca o olhar para a diferença colonial, como propõem Walsh (2019) e Maldonado-Torres (2016), torna-se possível



reconstituir a história da universidade a partir das vozes que ficaram à margem – populações racializadas, povos indígenas, mulheres, classes trabalhadoras – e compreender que a atual configuração institucional é resultado de escolhas históricas e disputas políticas, e não de uma evolução linear e inevitável. Essa compreensão abre espaço para imaginar outras formas de universidade, nas quais justiça cognitiva e democratização das relações de poder deixem de ser apenas retórica e passem a orientar, de modo consistente, o desenho de políticas, currículos e práticas pedagógicas.

3 A RAÇA/COR E O ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO

A discussão sobre raça/cor no ensino superior brasileiro não pode ser dissociada da longa história de escravização, racismo e desigualdade que estrutura a formação social do país. A universidade, concebida historicamente como espaço de formação das elites políticas, econômicas e intelectuais, manteve, durante décadas, um perfil marcadamente branco e elitizado. A expansão do sistema, a criação de novas instituições, a interiorização da oferta e, mais recentemente, as políticas de ações afirmativas produziram mudanças importantes no perfil do corpo discente, mas não eliminaram as marcas profundas do racismo estrutural.

Silva e Santos (2020), ao analisarem a docência negra no ensino superior, chamam atenção para o fato de que a presença de professores negros e negras permanece reduzida, sobretudo em instituições públicas de maior prestígio. Em leitura livre, os autores afirmam que “a docência negra carrega o peso simbólico de ocupar espaços historicamente reservados à branquitude, enfrentando questionamentos velados ou explícitos sobre sua competência, autoridade e legitimidade” (SILVA; SANTOS, 2020). A experiência desses docentes combina, muitas vezes, a conquista de um lugar de enunciação – fundamental para reconfigurar imaginários – com a vivência de situações de isolamento, invisibilidade ou hostilidade.

Do ponto de vista discente, a presença de docentes negros e negras pode desempenhar papel fundamental na permanência. Estudantes negros que ingressam em uma universidade predominantemente branca e identificam professores que partilham de sua racialização encontram referências que ampliam horizontes de possibilidade. Como sugerem Silva e Santos (2020), ver-se representado na figura do professor universitário “abre brechas para imaginar uma trajetória acadêmica que, de outro modo, poderia parecer inatingível”. Contudo, a baixa representatividade docente indica que, em muitas instituições, estudantes negros continuam vivenciando uma universidade em que seus corpos são mais frequentemente tematizados como “objeto” (de pesquisa, de estudo) do que reconhecidos como sujeitos enunciadores.

A reportagem de Ivair Santos (2023), ao registrar o crescimento do número de professores universitários negros, indica que há mudanças em curso, vinculadas às políticas de cotas, à atuação de movimentos sociais e à pressão por mais diversidade na composição das carreiras acadêmicas. Todavia,



o autor ressalta que o aumento numérico não se traduz automaticamente em igualdade de condições. Em síntese interpretativa, Santos (2023) adverte que “é possível contratar mais docentes negros sem desmontar as barreiras sutis do racismo institucional, que se manifestam, por exemplo, na distribuição de encargos, na participação em espaços decisórios e no reconhecimento de mérito”. A permanência de docentes negros, portanto, está ligada ao enfrentamento de práticas mais difíceis de mensurar, mas decisivas para a experiência cotidiana.

No plano discente, Gonçalves e Pinheiro (2024) analisam a desigualdade racial no ensino superior a partir da perspectiva do direito à educação. As autoras mostram que, embora tenha ocorrido um aumento expressivo na matrícula de estudantes negros e negras em instituições públicas e privadas, persistem discrepâncias significativas nas taxas de permanência e conclusão de cursos. Em leitura livre, elas argumentam que “o direito à educação não se reduz ao acesso à vaga; pressupõe condições concretas para que o estudante possa permanecer, aprender e concluir a formação com dignidade” (GONÇALVES; PINHEIRO, 2024). Nesse sentido, a dimensão racial evidencia que estudantes negros estão mais expostos à evasão, à reprovação, ao trancamento de matrícula e a trajetórias mais longas, frequentemente associadas à necessidade de conciliar estudo e trabalho.

A perspectiva de Bernardinho-Costa e Grosfoguel (2016) contribui para situar essas desigualdades no marco da colonialidade. Ao discutir decolonialidade e perspectiva negra, os autores sustentam que o racismo é elemento constitutivo da modernidade, não um fenômeno circunstancial ou periférico. Em formulação livre, indicam que “a modernidade se organiza com base em uma hierarquia racial global que define quem pode ser plenamente humano, quem é autorizado a produzir conhecimento e quem é sistematicamente colocado na posição de subalternidade” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016). A universidade, ao adotar cânones brancos como universalmente válidos, participa dessa hierarquização, mesmo quando proclama ideais de neutralidade e meritocracia.

Nesse contexto, a permanência de estudantes negros no ensino superior não pode ser analisada apenas a partir de indicadores socioeconômicos, embora estes sejam centrais. Ela envolve também dimensões simbólicas e epistêmicas. A ausência de referências negras nas bibliografias, a baixa presença de docentes negros, as piadas racistas naturalizadas, a desconfiança em relação à competência acadêmica de estudantes negros, as abordagens policiais em campi e a falta de respostas institucionais contundentes a episódios de discriminação compõem um ambiente que dificulta o sentimento de pertencimento. O racismo institucional, ainda que nem sempre se manifeste de forma aberta, corrói o cotidiano e impacta a decisão de permanecer ou abandonar o curso.

Oliveira e Candau (2010) propõem, nesse cenário, uma pedagogia decolonial e uma educação antirracista e intercultural que enfrente o racismo como dimensão estruturante da vida escolar e universitária. Em leitura livre, as autoras defendem que “romper com a neutralidade aparente do currículo exige nomear o racismo, visibilizar o protagonismo negro na história e na produção de



conhecimento, e construir práticas pedagógicas que afirmem positivamente a presença negra” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Transposta para o ensino superior, essa proposta implica revisar bibliografias, incluir intelectuais negros e negras como referências centrais, promover disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais, além de criar ambientes formativos em que estudantes negros possam expressar suas experiências sem receio de desqualificação.

Ferreira (2020), ao realizar uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior, mostra que essas políticas foram decisivas para ampliar a presença de estudantes negros em cursos de alto prestígio social e acadêmico. No entanto, o autor destaca que a evasão ainda é mais elevada entre estudantes beneficiados por ações afirmativas, em comparação com estudantes que ingressam pela ampla concorrência. Em formulação livre, Ferreira (2020) observa que “as políticas de acesso foram mais contundentes do que as políticas de permanência, de modo que parte dos estudantes ingressos não encontram condições materiais e institucionais suficientes para concluir seus estudos”. As dificuldades de permanência relacionam-se a fatores como trabalho remunerado de longa jornada, transporte precário, responsabilidades familiares, falta de moradia estudantil e de suporte psicossocial.

A atuação do movimento negro nesse campo é analisada por Gomes (2020; 2025), que cunha a ideia de Movimento Negro Educador. A autora mostra que, ao longo das últimas décadas, o movimento negro não apenas denunciou o racismo nas instituições educacionais, mas produziu diagnósticos, teorias e práticas pedagógicas próprias. Em leitura livre, Gomes (2020, 2025) afirma que “o movimento negro educador disputa o significado da educação e do conhecimento, tensionando o que é reconhecido como válido na escola e na universidade”. Suas ações – que vão da reivindicação de cotas raciais à criação de materiais didáticos, passando pela organização de coletivos estudantis e grupos de pesquisa – contribuem para reconfigurar o campo acadêmico e para pressionar as instituições a se responsabilizarem pela permanência de estudantes negros.

Coletivos negros universitários, núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas, projetos de extensão voltados a comunidades racializadas e iniciativas de pesquisa comprometidas com epistemes negras são expressões concretas dessa atuação. Eles funcionam como redes de apoio, espaços de elaboração política e afetiva e instâncias de produção de conhecimento situado. Ao mesmo tempo em que enfrentam resistências e tensões internas, criam brechas dentro da universidade, por meio das quais outros modos de estar e de saber tornam-se possíveis.

Articulando essas contribuições, pode-se concluir que a permanência e a evasão de estudantes negros no ensino superior resultam da combinação de desigualdades materiais, violências simbólicas e exclusões epistêmicas. Em uma perspectiva decolonial, a evasão não é mero “fracasso individual”, mas sintoma de uma universidade que, apesar de se abrir à diversidade, ainda não reformulou de forma substantiva suas bases. Em formulação sintética inspirada no conjunto de autores discutidos, é possível afirmar que “a permanência estudantil negra exige mais do que políticas compensatórias; requer uma



transformação profunda da universidade enquanto instituição que historicamente se constituiu a partir da exclusão de corpos e saberes negros”.

Ao reconhecer a centralidade da raça/cor na análise do ensino superior, torna-se inevitável avançar para uma leitura interseccional, na qual gênero também ocupa lugar de destaque. Mulheres negras, por exemplo, situam-se no cruzamento de racismo e sexism, enfrentando barreiras específicas que impactam sua permanência. A próxima seção aprofunda essa dimensão, articulando gênero, trabalho de cuidado, violência simbólica e estrutura institucional.

Quando se observa com mais detalhe a trajetória de estudantes negros no ensino superior, emergem padrões que confirmam a centralidade da dimensão racial na experiência universitária. Em muitas instituições, estudantes negros se concentram em cursos de menor prestígio social ou em turnos noturnos, nos quais a infraestrutura é mais precária, a oferta de atividades formativas complementares é reduzida e a convivência com docentes é mais limitada. A partir da perspectiva de Gonçalves e Pinheiro (2024), pode-se dizer que essa distribuição desigual compõe um quadro de “direito à educação estratificado”, no qual a garantia formal do acesso convive com formas sutis de segmentação entre grupos raciais.

Além disso, a permanência de estudantes negros é atravessada por experiências de discriminação direta e indireta. Situações de suspeita reiterada, olhares de desconfiança, piadas racistas, ausência de reconhecimento de sua competência intelectual e exotização de suas presenças compõem um cotidiano marcado por violências que, muitas vezes, não são registradas em boletins de ocorrência ou processos administrativos, mas deixam marcas profundas na subjetividade. A partir de Bernardinho-Costa e Grosfoguel (2016), pode-se interpretar que essas experiências não são meros incidentes isolados, mas manifestações de um racismo estrutural que organiza quem é percebido como “pertencente” ao espaço universitário e quem é lido como intruso.

As políticas de ações afirmativas, analisadas por Ferreira (2020), tensionam esse quadro ao ampliar o ingresso de estudantes negros em cursos e instituições antes inacessíveis. Entretanto, como o próprio autor ressalta, a ausência de políticas robustas de permanência racialmente orientadas faz com que muitos desses estudantes enfrentem uma espécie de “dupla cobrança”: por um lado, são pressionados a provar que merecem a vaga conquistada; por outro, precisam lidar com obstáculos materiais severos. Em uma leitura decolonial, isso indica que o discurso meritocrático, ao ser mobilizado contra estudantes cotistas, funciona como mecanismo de reatualização da colonialidade do poder, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por desigualdades historicamente produzidas.

O Movimento Negro Educador, tal como conceituado por Gomes (2020; 2025), atua justamente na denúncia e na desconstrução dessa narrativa. Ao produzir diagnósticos sobre o racismo na educação, elaborar materiais de formação e pressionar instituições por mudanças curriculares e políticas, o movimento negro evidencia que a permanência estudantil negra não é uma questão de “adaptação



pessoal”, mas de compromisso institucional com justiça racial. Nessa perspectiva, coletivos negros universitários podem ser entendidos como espaços de formação política e epistemológica, nos quais estudantes elaboram uma leitura crítica da própria experiência na universidade, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento.

Oliveira e Candau (2010) contribuem ao enfatizar que uma pedagogia decolonial e antirracista exige enfrentar o racismo tanto em seu nível estrutural quanto em suas manifestações cotidianas. Isso implica, entre outras ações, que as universidades criem canais de denúncia acessíveis e confiáveis, implementem comissões permanentes de enfrentamento ao racismo e invistam em formações continuadas que auxiliem docentes e técnicos a reconhecer e intervir em situações de discriminação. Em termos de permanência, tais medidas são tão importantes quanto bolsas e auxílios financeiros, pois se referem à qualidade do ambiente acadêmico. Um estudante negro que se sente permanentemente deslegitimado pode formalmente “permanecer” no curso, mas viver um processo de erosão subjetiva que fragiliza sua trajetória.

Por fim, cabe destacar que a análise de raça/cor no ensino superior não pode prescindir de uma leitura regionalizada. Em um país de dimensões continentais, as condições de acesso e permanência de estudantes negros variam conforme a localização da instituição, a oferta de políticas públicas locais, as histórias de mobilização do movimento negro em cada território e a presença de outras populações racializadas, como povos indígenas e comunidades quilombolas. A perspectiva decolonial, ao enfatizar a importância dos contextos históricos e geopolíticos, convida a evitar generalizações simplificadoras e a reconhecer a heterogeneidade das experiências negras nas universidades brasileiras.

4 O GÊNERO E O ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS DE PERMANECIA E DA EVASÃO

As relações de gênero no ensino superior brasileiro revelam um quadro carregado de ambivalências. De um lado, a presença ampliada de mulheres nas universidades – muitas vezes constituindo maioria entre os estudantes – é frequentemente apresentada como evidência de democratização e superação de desigualdades históricas. De outro, as pesquisas mostram a persistência de formas complexas de segregação horizontal e vertical, desigualdades de prestígio entre áreas de conhecimento, barreiras à progressão na carreira acadêmica e situações recorrentes de violência e discriminação que atravessam a experiência de estudantes e docentes.

A reflexão de bell hooks (1995) sobre intelectuais negras oferece um ponto de partida importante para compreender esse cenário. Em seus textos, hooks recupera as dificuldades históricas enfrentadas por mulheres negras para acessar espaços de produção intelectual e de intervenção pública. Em leitura livre, a autora argumenta que “mulheres negras, ao reivindicarem o lugar de intelectuais, desafiam ao mesmo tempo o racismo que as reduz ao lugar de objeto e o sexismo que as confina ao



espaço privado e doméstico” (HOOKS, 1995). O ensino superior, nesse sentido, é um campo privilegiado dessa disputa, pois nele se decide quem pode falar em nome do conhecimento autorizado.

A análise de Ramón Grosfoguel (2016) complementa esse debate ao introduzir a noção de racismo/sexismo epistêmico. Ao examinar a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, o autor sustenta que o sujeito universal da ciência moderna – implicitamente masculino, branco, europeu, heterossexual e cristão – é tomado como medida de todas as coisas. Em síntese interpretativa, ele sustenta que “perspectivas femininas, negras, indígenas e dissidentes de gênero são frequentemente desqualificadas como subjetivas, particulares ou militantes, enquanto a experiência masculina branca é naturalizada como universal” (GROSFOGUEL, 2016). Essa assimetria epistêmica tem efeitos concretos: currículos que marginalizam autoras mulheres e intelectuais negras, práticas de avaliação que deslegitimam temas ligados a gênero e sexualidade, e ambientes acadêmicos em que piadas, comentários e insinuações sexistas permanecem pouco problematizados.

Maria de Fátima Pissoli (2025), ao realizar um estudo do conhecimento sobre gênero e sexualidade no ensino superior, evidencia que a produção acadêmica sobre o tema cresceu de modo expressivo, especialmente após a consolidação de grupos de pesquisa e de centros de estudos de gênero nas universidades. No entanto, a autora observa que esse acúmulo teórico nem sempre se converte em mudanças institucionais efetivas. Em formulação livre, Pissoli (2025) aponta que “as universidades podem produzir diagnósticos consistentes sobre desigualdades de gênero e violências sexistas e, ainda assim, manter estruturas e práticas que pouco se alteram”. Essa tensão entre conhecimento produzido e ação institucional reforça a sensação de que, para muitas estudantes e docentes, a universidade continua sendo um espaço inseguro, no qual denúncias de assédio, estupro ou discriminação são frequentemente relativizadas.

O trabalho de Barreto (2014) contribui ao analisar a presença de mulheres no ensino superior em termos de distribuição e representatividade. A autora mostra que, embora as mulheres sejam maioria em várias carreiras, essa maioria não se traduz, de imediato, em igualdade de condições ou de poder. Em leitura livre, Barreto (2014) destaca que “mulheres ocupam muitos assentos nas salas de aula, mas ainda são minoria nos postos de maior prestígio acadêmico e administrativo, como chefias de departamento, reitorias e cátedras de pesquisa”. Tal constatação remete à ideia de segregação vertical, segundo a qual mulheres concentram-se em posições hierárquicas mais baixas e enfrentam obstáculos adicionais para ascender.

Ricoldi e Artes (2016) desenvolvem esse argumento ao discutir os “novos desafios” colocados pela presença ampliada de mulheres no ensino superior brasileiro. As autoras identificam a persistência de uma segregação horizontal, ou seja, a predominância de homens em cursos e áreas associados à racionalidade técnica, alta renda e prestígio, e de mulheres em cursos ligados ao cuidado, à educação e à saúde. Em síntese interpretativa, elas observam que “a feminização de determinados cursos não



significa superação do sexismo, mas reconfiguração das hierarquias, de modo que áreas feminizadas tendem a ser menos valorizadas social e economicamente" (RICOLDI; ARTES, 2016). Assim, o fenômeno não é apenas quantitativo, mas qualitativo: mesmo quando são maioria, mulheres continuam inseridas em campos menos prestigiados.

Os dados analisados por Mendes et al. (2021) sobre segregação de gênero no ensino superior, no período de 2002 a 2016, reforçam essa constatação. Em leitura livre, os autores demonstram que "os cursos de engenharia, tecnologia e algumas ciências exatas permanecem fortemente masculinizados, enquanto pedagogia, enfermagem e serviço social são marcadamente feminizados" (MENDES et al., 2021). Essa divisão repercute não apenas nas trajetórias universitárias, mas também nas possibilidades de inserção profissional, nas faixas salariais e nos lugares de comando nas instituições. Mulheres que optam por áreas masculinizadas frequentemente relatam experiências de isolamento, desconfiança em relação à sua competência técnica e necessidade permanente de comprovar desempenho superior a seus colegas homens.

A pesquisa de Pessoa, Vaz e Botassio (2021) sobre viés de gênero na escolha profissional no Brasil mostra que essas desigualdades resultam de estereótipos profundamente arraigados, que associam certas competências a identidades de gênero. Em síntese interpretativa, os autores indicam que "carreiras que exigem raciocínio abstrato, liderança e domínio tecnológico são socialmente vinculadas a masculinidades, enquanto áreas ligadas ao cuidado, ao ensino e ao trabalho emocional são associadas a feminilidades" (PESSOA; VAZ; BOTASSIO, 2021). Esses discursos orientam expectativas familiares, escolares e midiáticas, atuando de maneira muitas vezes invisível na escolha de cursos. O efeito é a reprodução de uma divisão sexual do trabalho altamente funcional à manutenção de desigualdades.

Para além da escolha inicial de carreira, a permanência de mulheres no ensino superior é fortemente impactada pelo trabalho de cuidado e pela maternidade. Vieira, Brito e Peixoto (2024), ao analisarem narrativas de mães estudantes no ensino superior, mostram como as condições de estudo e de permanência se tornam mais precárias em virtude da inexistência ou da insuficiência de políticas institucionais que considerem a maternidade. Em leitura livre, as autoras evidenciam que "horários rígidos de aula, inexistência de creches universitárias, pouca flexibilidade na realização de avaliações e atividades e ausência de apoio financeiro adequado empurram muitas mães estudantes para a evasão ou para trajetórias extremamente fragmentadas" (VIEIRA; BRITO; PEIXOTO, 2024). A conciliação entre estudo, trabalho e cuidado com filhos torna-se, para essas mulheres, um desafio quase intransponível sem redes de apoio sólidas.

Silva, Ramalho e Vieira (2022) ampliam essa discussão ao examinar as relações de opressão de gênero no contexto social, com foco especial na universidade. Em síntese interpretativa, os autores argumentam que "instituições de ensino superior ainda reproduzem dinâmicas patriarcais que



naturalizam a dupla ou tripla jornada das mulheres, desqualificam denúncias de violência e assédio, e relegam a temática de gênero ao campo do supostamente ideológico” (SILVA; RAMALHO; VIEIRA, 2022). Esse contexto gera silenciamentos: muitas estudantes e docentes preferem não denunciar situações de assédio, por temor de retaliações e desconfiança em relação aos mecanismos institucionais de proteção. A evasão, nesses casos, pode ser resultado direto da experiência de violência e desamparo.

A crítica de Ramalho e Vieira (2020) à “mudez” da Base Nacional Comum Curricular em relação às estruturas de gênero oferece uma chave analítica importante para pensar as políticas educacionais de forma mais ampla. Ao discutir o “escutar do silêncio”, os autores mostram como a ausência de menção explícita ao gênero em documentos normativos contribui para a manutenção de desigualdades, uma vez que aquilo que não é nomeado tende a não ser enfrentado. Em leitura livre, apontam que “o silêncio normativo em torno de gênero não é neutro; ele atua como dispositivo que protege a ordem existente, dificultando a formulação de políticas específicas” (RAMALHO; VIEIRA, 2020).

Esse argumento se conecta ao estudo de Vieira, Ramalho e Vieira (2017) sobre a origem do Plano Nacional de Educação e os embates em torno da inclusão da palavra “gênero” nas metas educacionais. Em síntese interpretativa, os autores demonstram que “a retirada de gênero dos textos legais não eliminou as desigualdades que marcam a vida de mulheres e pessoas LGBTQIA+; apenas deslocou o debate, tornando mais difícil formular políticas explícitas de enfrentamento” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). A disputa em torno da linguagem jurídica expressa disputas mais amplas sobre o reconhecimento de direitos sexuais e reprodutivos, da laicidade do Estado e da legitimidade de pautas feministas e LGBTQIA+.

Transposta para o ensino superior, essa crítica sugere que políticas de permanência que não consideram gênero e sexualidade como dimensões estruturantes correm o risco de ignorar as especificidades das experiências femininas e dissidentes. Estudantes mulheres, sobretudo negras, mães, pobres, moradoras de periferias urbanas ou zonas rurais e aquelas que se afastam da norma cisheteronormativa, enfrentam barreiras cumulativas que impactam diretamente seu percurso acadêmico. Em uma perspectiva decolonial, tais barreiras não são acidentais, mas expressão de uma matriz que articula colonialidade, patriarcado e capitalismo.

Em síntese, o debate sobre gênero e ensino superior, tal como aqui desenvolvido a partir de hooks (1995), Grosfoguel (2016), Pissoli (2025), Barreto (2014), Ricoldi e Artes (2016), Mendes et al. (2021), Pessoa, Vaz e Botassio (2021), Vieira, Brito e Peixoto (2024), Silva, Ramalho e Vieira (2022), Ramalho e Vieira (2020) e Vieira, Ramalho e Vieira (2017), evidencia que a permanência e a evasão de mulheres são fenômenos atravessados por múltiplas formas de desigualdade. A perspectiva interseccional, ao cruzar gênero com raça/cor e classe, mostra que mulheres negras, por exemplo, se encontram em posição especialmente vulnerável, ao mesmo tempo em que constroem estratégias de



resistência, solidariedade e produção de conhecimento que desafiam os limites do modelo universitário vigente.

Ao aprofundar a análise de gênero no ensino superior, torna-se evidente que a presença ampliada de mulheres não significa, por si só, que a universidade tenha se tornado um espaço neutro em relação a questões de gênero. Os trabalhos de Ricoldi e Artes (2016) e Mendes et al. (2021) evidenciam que a feminização de determinadas carreiras ocorre, muitas vezes, em paralelo à desvalorização simbólica e material dessas áreas. Em uma leitura influenciada pela crítica de Grosfoguel (2016) ao racismo/sexismo epistêmico, pode-se inferir que a desqualificação de campos associados ao cuidado e à educação está intrinsecamente ligada à desqualificação histórica do trabalho feminino. Assim, as trajetórias de permanência de mulheres nesses cursos são condicionadas por expectativas sociais que naturalizam salários mais baixos, condições de trabalho precárias e reconhecimento reduzido.

A intersecção entre gênero e maternidade, discutida por Vieira, Brito e Peixoto (2024), explicita de modo contundente a inadequação das estruturas universitárias às vidas de mulheres que exercem responsabilidades de cuidado. A ausência de creches em muitos campi, a inexistência de protocolos para amamentação em espaços acadêmicos, a rigidez de prazos e calendários acadêmicos e a falta de consideração institucional pela sobrecarga de trabalho doméstico configuram um ambiente que pressupõe um sujeito universitário “desvinculado” de obrigações familiares. Esse sujeito ideal, implicitamente masculino, é incompatível com a realidade de estudantes mães e de muitas docentes, o que faz com que a permanência se dê, com frequência, ao custo de exaustão e adoecimento.

Silva, Ramalho e Vieira (2022) mostram que a reprodução de dinâmicas patriarcais no ensino superior também se expressa na naturalização de formas de violência simbólica e sexual. Comentários sobre a aparência de alunas, insinuações em contextos de orientação acadêmica, chantagens emocionais ou sexuais e tentativas de desqualificar denúncias como “exagero” ou “mal-entendido” compõem um cenário em que o assédio é frequentemente tratado como problema individual, e não como questão estrutural. Sob uma perspectiva decolonial, essa naturalização pode ser lida como parte de uma economia política do corpo feminino, no interior da qual o corpo das mulheres, sobretudo negras e periféricas, é historicamente objetificado e vulnerabilizado.

A partir da crítica de Ramalho e Vieira (2020) à “mudez” de documentos normativos em relação ao gênero, é possível argumentar que a ausência dessa temática em regulamentos internos e políticas institucionais de universidades opera de maneira semelhante. Regulamentos de estágio, pós-graduação, assistência estudantil e progressão docente que silenciam a dimensão de gênero tendem a reproduzir, ainda que sem o declarar, o ponto de vista de um sujeito supostamente neutro, mas concretamente masculino e não cuidador. Ao retirar o gênero da cena normativa, impede-se que as desigualdades



sejam nomeadas e enfrentadas, reforçando a ideia de que problemas vividos por mulheres são “casos pessoais” a serem resolvidos individualmente.

A interseccionalidade, ainda que nem sempre nomeada pelos autores aqui mobilizados, atravessa de maneira decisiva esses processos. Quando se considera a situação de mulheres negras no ensino superior, convergem racismo e sexism, de modo que a deslegitimização intelectual, a hipersexualização, a suspeita permanente e as dificuldades materiais tendem a se intensificar. Em diálogo com hooks (1995) e com a perspectiva negra de Bernardinho-Costa e Grosfoguel (2016), pode-se afirmar que mulheres negras que se tornam estudantes universitárias ou docentes desafiam múltiplas fronteiras: raciais, de gênero e de classe. Suas trajetórias de permanência, portanto, são marcadas por enfrentamentos permanentes, mas também por formas de construção de coletividade e de produção de conhecimento que interrogam profundamente o modelo Universitário hegemônico.

5 A PERCEPÇÃO SOBRE PERMANÊNCIA ABORDANDO OS ASPECTOS DE GÊNERO E RACA DE UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MODELO PRESENCIAL

Nessa seção faremos a exposição e análise dos dados referentes a percepção dos aspectos de permanência levando em conta os aspectos de raça e gênero dos universitários da instituição privada de curso de modalidade presencial.

Quadro 01- Percepção de permanência e gênero na IES Privada Presencial – questões 05 a 07

nº	5 - Durante a faculdade você presenciou ou vivenciou alguma situação de machismo e/ou sexism?	6 - Em caso positivo, faça uma breve descrição	7 - Em caso positivo, de que forma
1	Não		Não presenciei nenhuma situação assim como brincadeira
2	Sim		
3	Sim	O rapaz do grupo de trabalho se colocava sempre como o responsável de organizar até a parte que não fosse dele, para que assim pudéssemos obedecê-lo	de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
4	Sim	Em debates ocorridas em sala de aula pelos alunos, sobre o tema.	como exclusão de grupo
5	Não		
6	Não		como exclusão de grupo
7	Sim	O colega disse que futebol não é coisa de mulher, mulher deveria ficar na cozinha. Além disso, uma colega da mesma sala disse que o marido não deixa ela sair de casa com as amigas e ele ta certo, porque o homem que deve mandar na mulher.	de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
8	Não		
9	Não		
10	Não	Não tive	Não tive
11	Não		Não presenciei
12	Não		Não
13	Não		Não tive
14	Sim	Fui apresentar um trabalho sobre violência contra a comunidade LGBT e a pessoa que estava ao meu lado acabou sendo homofóbica e machista, mas a professora interveio na situação corrigindo sobre essa postura nada humanizada.	como exclusão de grupo
15	Não	O assunto foi tratado de forma natural pelos alunos	Não teve nenhuma desses casos
16	Sim		como zombaria/piada
17	Sim		como zombaria/piada
18	Não		não vivenciei
19	Não	Não teve	de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
20	Não		não
21	Sim	Participei de um grupo de trabalho, geralmente quando eu tentava compartilhar algo era ignorada por alguns integrantes.	como exclusão de grupo
22	Não		de forma silenciosa/velada, mas você percebeu

Fonte: Elaborado pelos autores



Quadro 02- Percepção permanência e raça na IES Privada de modelo Presencial – questões 5 a 7

Nº	5 - Durante a Faculdade você presenciou ou vivenciou alguma situação de racismo?	6 - Em caso positivo, faça uma breve descrição	7 - Em caso positivo, de que forma?
1	Sim		como brincadeira, como zombaria/piada, de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
2	Não		de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
3	Sim	trataram uma senhora não pela cor da sua pele	como exclusão do grupo
4	Sim	Discriminação de alunos	como exclusão do grupo
5	Não		como zombaria/piada
6	Sim		como exclusão do grupo
7	Não		como brincadeira
8	Não		Nunca aconteceu comigo
9	Não		de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
10	Sim	Racismo velado, em que um professor conta a história de um comportamento problemático de aluno e menciona, sem motivos, a raça dele	de forma silenciosa/velada, mas você percebeu
11	Não		nao presenciei
12	Não		Não
13	Não		Não tive
14	Sim	Uma aluna falou que a pele de uma professora era escura como Insulfilm de carro.	como brincadeira
15	Não	Uma base de conhecimento	Não teve nenhum desses casos
16	Não		como zombaria/piada
17	Sim		como zombaria/piada, como exclusão do grupo
18	Não		não ocorreu
19	Sim	Falas ouvidas	como zombaria/piada
20	Não		não
21	Sim	Brincadeira com cabelo da colega	como brincadeira
22	Não		de forma silenciosa/velada, mas você percebeu

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 03 - Percepção permanência e raça na IES Privada de modelo Presencial – questões 10 a 11

Nº	10 - Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar essa situação de RACISMO na universidade?	11 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil voltada para a prática antirracista previne e evita a evasão/abono do curso?
1	Canais de denúncia eficazes e punição para quem comete esse ato	sim
2	Palestras sobre o assunto.	sim
3	punindo os racistas	sim
4	Conscientização	Talvez
5	Informação, conscientização. Conhecimento sobre o crime, porque racismo é crime! Movimentos atuantes dentro das universidades como forma não só de conhecimento, mas também de acolhimento	sim
6	Ter palestra falando sobre o assunto	sim
7	Disciplinas sobre raça, culturas...	sim
8	Mais regras, mais diálogos sobre isso	sim
9	Grupos de extensão, palestras, aulas, grupos de apoio, inclusão de matérias com conteúdo anti racista	sim
10	Facilitando processos de afastamento de cargo ou expulsão do curso frente a tal atitude	sim
11	maior inclusão	sim
12	Focar na parte técnica e não expor opiniões pessoais. Mesmo que sejam ultrajantes. O tema tem que ser tratado âmbito governo federal e não somente a nível da graduação	sim
13	Psicoeducação	Talvez sim
14	Falar sobre racismo estrutural e institucional em todos os períodos.	sim
15	Mais difusões	sim
16	mais aulas sobre esse tema e punição dos que praticam esses atos	sim
17	Conscientização e inclusão	sim
18	projetos de extensão, campanhas de conscientização e também de aprendizagem sobre a consciência negra, racismo estrutural e período de escravidão	sim
19	Medidas punitivas	sim
20	Ter maior inclusão.	Não
21	Acredito que o tema foi bem trabalhado	sim
22	Igualdade	sim

Fonte: Elaborado pelos autores

No quadro 01, temos que a maioria (14) informou que não presenciou ou vivenciou alguma situação de machismo na universidade. Entre aqueles que assinaram, que vivenciaram ou presenciaram, temos a seguir uma breve descrição do ocorrido.

“O rapaz do grupo de trabalho se colocava sempre como o responsável de organizar até a parte que não fosse dele, para que assim pudéssemos obedecê-lo” (entrevistado 3)



“O colega disse que futebol não é coisa de mulher, mulher deveria ficar na cozinha. Além disso, uma colega da mesma sala disse que o marido não deixa ela sair de casa com as amigas e ele tá certo, porque o homem que deve mandar na mulher” (entrevistado 7)

“Fui apresentar um trabalho sobre violência contra a comunidade LGBT e a pessoa que estava ao meu lado acabou sendo homofóbica e machista, mas a professora interveio na situação corrigindo sobre essa postura nada humanizada.” (entrevistado 14)

“Participei de um grupo de trabalho, geralmente quando eu tentava compartilhar algo era ignorada por alguns integrantes.” (Entrevistado 21)

No quadro 02, temos que a maioria (13) afirmaram não terem vivenciado ou presenciados situações de racismo na faculdade. Entre aqueles que disseram que presenciaram, tivemos as seguintes descrições dessa situação:

“Racismo velado, em que um professor conta a história de um comportamento problemático de aluno e menciona, sem motivos, a raça dele” Entrevistado 10)

“Uma aluna falou que a pele de uma professora era escura como Insulfilm de carro” (entrevistado 14)

No quadro 03, temos algumas opiniões sobre do que poderia ser feito para melhor essa situação do racismo na universidade, vejamos:

“Palestras sobre o assunto” (entrevistado 2)

“Informação, conscientização. Conhecimento sobre o crime, porque racismo é crime! Movimentos atuantes dentro das universidades como forma não só de conhecimento, mas também de acolhimento” (entrevistado 5)

“Falar sobre racismo estrutural e institucional em todos os períodos” (entrevistado 14)

6 A PERCEPÇÃO SOBRE PERMANÊNCIA ABORDANDO GÊNERO E RACA DE UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE MODELO EAD

Nessa seção faremos a exposição e análise dos dados referentes a percepção dos aspectos de permanência levando em conta os aspectos de raça e gênero dos universitários da instituição pública de curso de modalidade EAD.



Quadro 04 - Exposição dos dados do Bloco 3 - percepção de permanência e gênero na IES Pública de modelo EAD – questão 10

nº	10 - Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar essa situação de machismo/sexismo na universidade?
1	Rodas de conversa e palestras
2	Treinamentos
3	Mais presença de seguranças pelos campos apaziguando e supervisionando a ocorrência desses casos. Palestras obrigatórias que conscientizam
4	Punindo
5	Letramento
6	Para melhorar o machismo e o sexismo na universidade, é essencial capacitar professores para abordarem o tema com sensibilidade, clareza e profissionalismo, atuando sem piadinhas, estereótipos ou vieses. Educadores bem preparados conseguem explicar como essas atitudes se manifestam na sociedade e no ambiente acadêmico, oferecendo orientações acessíveis e sem julgamentos. Como muitos estudantes não reconhecem o que é sexismo, essas ações precisam ser obrigatórias, pois a participação espontânea em rodas de conversa e palestras tende a ser baixa quando o tema não é conhecido ou não desperta interesse. A formação obrigatória garante que todos tenham acesso à informação, ampliando a conscientização e reduzindo desigualdades. Assim, com professores qualificados e espaços de diálogo contínuo, a universidade constrói um ambiente mais humanizado, seguro e verdadeiramente igualitário.
7	Respeito é fundamental
8	Não sei
9	Respiro as diversidades
10	Ter mais senso
11	

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 05 percepção permanência e RACA na IES Pública de modelo EAD – questões 10 a 11

nº	10 - Em sua opinião o que poderia ser feito para melhorar essa situação de racismo na universidade?	11 - Você avalia que esse tipo de assistência estudantil voltada para a prática antirracista previne e evita a evasão/abono do curso?
1	Palestras e conversas sobre o tema	sim
2	Treinamentos e Workshops	sim
3	Cursos de capacitação e conscientização deste tema para todos os funcionários; palestras para os alunos	sim
4	Nao acredito em melhoria nessas pessoas	Não
5	Letramento	sim
6	Sinto que o primeiro passo é capacitar os professores da própria instituição, porque hoje percebo muitos profissionais com postura reativa e excessivamente sensíveis diante de temas que deveriam abordar com equilíbrio. Vejo docentes que pregam algo que não vivem, que falam sobre experiências que não conhecem ou deixam suas próprias dores conduzirem a aula, influenciando os alunos a seguirem sua visão pessoal. Eu reconheço que nossa sociedade é racista, porém muitas vezes esse tema é tratado de forma carregada de vieses individuais, quando o ideal seria preparar o estudante para formar sua própria consciência crítica. São as experiências pessoais, o entendimento genuíno e o despertar de consciência de cada aluno que promovem transformação real, e a educação deve estimular reflexão, não a reprodução das percepções particulares do professor.	sim
7	Respeito	sim
8	Consciência	sim
9	Rodas de conversa e estudos	sim
10	Palestra e orientação sobre	sim
11	Mudar conceitos, pois muitas vezes deixamos de ser discriminadas ao vivo para sermos discriminadas atrás das telas.	Não

Fonte: Elaborado pelos autores

No quadro 04, eles disseram que acham que poderia ser feito para melhorar essa situação de machismo/sexismo, vejamos algumas repostas:

“Para melhorar o machismo e o sexismo na universidade, é essencial capacitar professores para abordarem o tema com sensibilidade, clareza e profissionalismo, atuando sem piadinhas, estereótipos ou vieses. Educadores bem preparados conseguem explicar como essas atitudes se manifestam na sociedade e no ambiente acadêmico, oferecendo orientações acessíveis e sem julgamentos. Como muitos estudantes não reconhecem o que é sexismo, essas ações precisam ser obrigatórias, pois a participação espontânea em rodas de conversa e palestras tende a ser baixa quando o tema não é conhecido ou não desperta interesse. A formação obrigatória garante que todos tenham acesso à informação, ampliando a conscientização e reduzindo desigualdades. Assim, com professores qualificados e espaços de diálogo contínuo, a universidade constrói um ambiente mais humanizado, seguro e verdadeiramente igualitário” (entrevistado 6)

“Rodas de conversa e palestras” (Entrevisatdo 01)

Com relação aos aspectos raciais temos no quadro 05, apontam o poderia ser feito para melhorar essa situação, vejamos algumas respostas:



“Palestras e conversas sobre o tema” (entrevistado 01)

“Cursos de capacitação e conscientização deste tema para todos os funcionários; palestras para os alunos” (entrevistado 02)

“Não acredito em melhoria nessas pessoas” (entrevistado 04)

“Letramento” (entrevistado 05)

‘Sinto que o primeiro passo é capacitar os professores da própria instituição, porque hoje percebo muitos profissionais com postura reativa e excessivamente sensíveis diante de temas que deveriam abordar com equilíbrio. Vejo docentes que pregam algo que não vivem, que falam sobre experiências que não conhecem ou deixam suas próprias dores conduzirem a aula, influenciando os alunos a seguirem sua visão pessoal. Eu reconheço que nossa sociedade é racista, porém muitas vezes esse tema é tratado de forma carregada de vieses individuais, quando o ideal seria preparar o estudante para formar sua própria consciência crítica. São as experiências pessoais, o entendimento genuíno e o despertar de consciência de cada aluno que promovem transformação real, e a educação deve estimular reflexão, não a reprodução das percepções particulares do professor.’ (entrevistado 06)

“Mudar conceitos, pois muitas vezes deixamos de ser discriminadas ao vivo para sermos discriminadas atrás das telas” (entrevistado 11)

7 CONSIDERAÇÕES

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo permite sintetizar algumas considerações centrais para a compreensão do ensino superior na perspectiva da decolonialidade, articulada às questões de raça/cor e gênero. Em primeiro lugar, as contribuições de Quijano (2002; 2005), Yatim (2024), Walsh (2019), Maldonado-Torres (2016) e Miranda (2017) evidenciam que a universidade contemporânea continua ancorada em uma matriz de colonialidade do poder e do saber. Essa matriz organiza hierarquias entre sujeitos e saberes, estabelecendo quem é reconhecido como produtor legítimo de conhecimento, que epistemes são valorizadas e que experiências permanecem no plano da invisibilidade.

Em segundo lugar, a discussão sobre raça/cor e ensino superior, apoiada em Silva e Santos (2020), Santos (2023), Gonçalves e Pinheiro (2024), Bernardinho-Costa e Grosfoguel (2016), Oliveira e Candau (2010), Ferreira (2020) e Gomes (2020; 2025), mostrou que as desigualdades raciais não se esgotam na questão do acesso. Elas aparecem, com igual ou maior intensidade, nas condições de permanência, nas taxas de conclusão de curso, na distribuição de prestígio acadêmico e na composição do corpo docente. A evasão de estudantes negros, a sub-representação de docentes negros e o racismo institucional evidenciam que a universidade brasileira ainda não enfrentou, de modo consequente, sua própria implicação na reprodução do racismo estrutural.

Em terceiro lugar, o debate sobre gênero e ensino superior, desenvolvido com base em hooks (1995), Grosfoguel (2016), Pissoli (2025), Barreto (2014), Ricoldi e Artes (2016), Mendes et al. (2021), Pessoa, Vaz e Botassio (2021), Vieira, Brito e Peixoto (2024), Silva, Ramalho e Vieira (2022), Ramalho e Vieira (2020) e Vieira, Ramalho e Vieira (2017), revelou que a ampliação da presença feminina nas universidades convive com dinâmicas persistentes de sexismo e racismo/sexismo epistêmico. As mulheres, especialmente as negras e aquelas em situação de maior vulnerabilidade social, seguem enfrentando segregação de áreas, barreiras à progressão, sobrecarga de trabalho de cuidado, deslegitimação de suas vozes e violência institucional.



A perspectiva decolonial, ao colocar em evidência o racismo/sexismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) e ao legitimar saberes produzidos por sujeitos histórica e estruturalmente subalternizados (HOOKS, 1995; GOMES, 2020; 2025), convida a repensar não apenas quem está na universidade, mas que tipo de universidade está sendo construída. Permanência e evasão deixam de ser interpretadas como problemas individuais, localizados nos estudantes, e passam a ser compreendidas como indicadores da capacidade – ou incapacidade – das instituições em responder às exigências de justiça cognitiva e social.

Do ponto de vista propositivo, as reflexões aqui apresentadas sugerem que políticas de permanência efetivamente comprometidas com a democratização do ensino superior precisam articular, de forma indissociável, dimensões materiais, simbólicas e epistêmicas. Isso implica, por um lado, fortalecer e ampliar políticas de assistência estudantil, bolsas, moradia, alimentação, transporte, creches universitárias e apoio psicossocial, com atenção explícita às condições de vida de estudantes negros e negras, mulheres, mães e estudantes de baixa renda. Por outro lado, exige transformar currículos, diversificar bibliografias, reconhecer intelectuais negros e negras e autoras feministas como referências centrais, promover formação docente antirracista e antisexistente e instituir mecanismos robustos de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e às violências de gênero e raça no ambiente universitário.

Além disso, o artigo destacou o papel dos movimentos sociais – em particular o movimento negro e os movimentos feministas e LGBTQIA+ – como produtores de conhecimento e parceiros indispensáveis na construção de uma universidade mais democrática. A noção de Movimento Negro Educador (GOMES, 2020; 2025) pode ser ampliada para pensar uma constelação de movimentos educadores, que disputam currículos, agendas de pesquisa, prioridades institucionais e sentidos de justiça. Reconhecer esses movimentos como interlocutores – e não apenas como destinatários de políticas – é parte do esforço de descolonizar a universidade.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo sugerem que a análise decolonial, articulada às dimensões de raça/cor e gênero, não é apenas um recurso teórico abstrato, mas um instrumento para interrogar escolhas concretas de política, gestão e pedagogia no ensino superior. Quando se observa quem tem voz nos colegiados, quais grupos participam da formulação de políticas de assistência estudantil, que narrativas predominam nos documentos institucionais e quais experiências são sistematicamente ignoradas, torna-se possível identificar em que medida a colonialidade do poder e do saber se atualiza em cada instituição. Essa leitura contribui para evitar visões idealizadas da universidade pública, permitindo enxergá-la como campo de disputa, e não apenas como espaço neutro de formação.

Por fim, na percepção dos estudantes de ambos os grupos, o racismo e sexismo estão presentes no ensino superior e são fatores que levam a evasão, sendo que eles afirmam que propostas devem ser



criadas e aplicadas pelas universidades para combater essas situações iniciando com debates e inclusão desses temas nas disciplinas universitárias e indo até a punição e criminalização daqueles que são racistas e sexistas.



REFERÊNCIAS

BARRETO, A. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, 3(6), 5-52, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>

FERREIRA, N. Desigualdade racial e educação: Uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, 36, e227734, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>

GOMES, N. L. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12–33, 2025. DOI: 10.46230/lef.v16i4.15207. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, [S. l.], v. 21, n. 62, Ensaio. Seção Temática Raça e Cultura, p. 360-371, jul./set., 2020.

GONÇALVES, Karla; PINHEIRO, Maria. A Desigualdade Racial no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas para A efetivação do Direito À Educação. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 14, 2024. ISSN: 2965-6672.

GROSGFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos feministas*. Nº2/95. vol.3. 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1, Janeiro/Abril. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>

MENDES, T., Houzel, L., MILANSKI, B., MEDEIROS, C., ROCHA, F. E., ELGALY, P., ALMEIDA, V. de, & CARVALHAES, F. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e07830. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147830>

MIRANDA, Claudia. O debate pós-colonial na América Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 213-232, 2018. DOI: 10.12957/riae.2017.29850. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29850/23114> . 04/02/2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernando e CANDAU, Vera. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. v.26, n.01, 2010.

Pessoa, M. F., Vaz, D. V., & Botassio, D. C. (2021). Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e08400. <https://doi.org/10.1590/198053148400>



PISSOLI, Maria de Fátima F. Gênero e Sexualidade - dissidências no Ensino Superior: na trilha do estado do conhecimento.. Em SciELO Preprints. 2205.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12104>

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR023

RAMALHO, C. C., & VIEIRA, J. J. O Escutar do Silêncio – O Que Está Por Trás Da Mudez da BNCC Sobre As Estruturas De Gênero. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 483–496, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p483-496>

RICOLDI, A., & ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: Espaço garantido e novos desafios. *Ex Aequo*, 33, 149-161, 2016. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>

SANTOS, Ivair. “Cresce o número de professores universitários negros.” *Mundo Negro*, vol. 1, p. 1, abril de 2023.

SILVA, Naanna Evangelista Agostinho; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. Gênero e as relações de opressão no contexto social: um olhar para a universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024014, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8668115.

SILVA, Nayara Kelly de Melo; SANTOS, Saulo Cabral dos. Docência negra: representatividade e perspectivas. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 2, p. 390-413, jul./dez. 2020.

VIEIRA, José Jairo; BRITO, Ingrid Alves da Silva; PEIXOTO, Shirleia dos Santos. Análise das narrativas das integrantes do coletivo de mães da UFRJ sobre as condições de permanência de mães no ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. 00, p. e023073, 2024. DOI: 10.26843/ac.v17i00.1426. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1426>

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletronica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*. v.05, n.01, 2019.

YATIM, L.trad. Descolonização da universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*. 12, 00, 2024, e026015. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8676858>.

