



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



ALYNE DA SILVA E SILVA

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: entre
relações de gênero, raça e mobilidade social

SÃO LUÍS
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



ALYNE DA SILVA E SILVA

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: entre
relações de gênero, raça e mobilidade social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Projeto de Pesquisa: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior – Vozes Epistêmicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado

SÃO LUÍS

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UF

da Silva e Silva, Alyne.

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS :
entre relações de gênero, raça e mobilidade social / Alyne
da Silva e Silva. - 2026.

117 f.

Orientador(a): Raimunda Nonata da Silva Machado.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Mulheres Negras. 2. Magistério Superior. 3.
Territorialidades Periferizadas. 4. Educação Física. I.
da Silva Machado, Raimunda Nonata. II. Título.

ALYNE DA SILVA E SILVA

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: entre
relações de gênero, raça e mobilidade social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Projeto de Pesquisa: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior – Vozes Epistêmicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado

SÃO LUÍS

2026

ALYNE DA SILVA E SILVA

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: entre
relações de gênero, raça e mobilidade social

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raimunda Nonata Silva Machado (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Examinador Externo)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Examinadora Interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Jucilea Neres Ferreira (Examinadora Externa Suplente)
Doutora em Enfermagem em Saúde Pública
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

Ao meu avô José Jaime Silva e Silva (in memoriam).

Durante esta caminhada, sua ausência foi uma das presenças mais sentidas. Enfrentar o luto enquanto construía estas páginas não foi fácil, mas a memória de sua força nunca me deixou caminhar sozinha.

Lembro-me de suas mãos, marcadas pelo trabalho, que carregaram tantos tijolos e ajudaram a construir tantos territórios. Lembro-me também de seus pés, que percorreram longos caminhos deste Brasil em busca de sustento e dignidade para os seus.

Foi graças às trilhas abertas por você que hoje posso trilhar as minhas. Se um dia suas mãos ergueram paredes, hoje as minhas escrevem palavras. Se seus passos cruzaram estradas, eles também abriram caminhos para que eu pudesse estudar nossas territorialidades: as suas, as minhas, as de mulheres como minha avó, minha mãe e as professoras que habitam esta pesquisa.

Com amor, gratidão e profunda saudade, dedico esta dissertação a você, meu velhinho, meu amigo, minha eterna referência, meu maior mestre.

AGRADECIMENTOS

Começarei esse texto de agradecimento parafraseando o grande sambista brasileiro Zeca pagodinho: “Custou, mas depois veio a bonança e agora é a hora de agradecer, pois quando tudo se perdeu e a sorte desapareceu, abaixo de Deus, só ficou você”. Assim, estes agradecimentos se dirigem àqueles que permaneceram quando a gira girou e poucos suportaram permanecer. Àqueles que seguiram ao meu lado com lealdade, tornando-se parte da construção desta dissertação. Àqueles que contribuíram não apenas para esta escrita, mas também para a pessoa que me tornei até aqui, nessa grande gira que é a vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, autor da vida e minha fortaleza nos momentos de angústia. Meu Deus, obrigada por me permitir chegar até aqui e por me sustentar em cada etapa desta caminhada. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ti.

Agradeço à minha Mãe do Céu, pelas intercessões constantes junto ao meu glorioso São José, que tem providenciado os caminhos, os encontros e as oportunidades que sustentam minha trajetória acadêmica e profissional.

Meu mais sincero agradecimento ao meu maior amor nesta terra, minha mãezinha Rosilda da Silva e Silva. Mulher que enxergou na educação a possibilidade de emancipação de seus filhos e que não mediu esforços para que o conhecimento chegasse até nós. Mãe, nenhum saber acadêmico supera os ensinamentos que recebi de ti. Os conhecimentos da universidade habitam livros, teorias e até vivências; mas os seus habitam minha existência e se materializam em quem sou.

À minha mãe Augusta, que, junto ao meu avô Jaime, foi sustento, acolhimento e apoio para sua filha e para mim e meu irmão. Obrigada pelo amor que atravessa gerações e nos mantém de pé.

Ao meu amor e companheiro, Maylson Souza, que acreditou neste sonho quando eu mesma duvidei dele. Obrigada pela força, pelo colo, pela paciência e pela presença. Obrigada por me incentivar a alçar voos cada vez mais altos e por me oferecer abrigo quando o cansaço chegava. Te amo.

À minha afilhada, Lunna Eloá, luz dos meus dias e razão pela qual desejo ser uma referência melhor a cada dia. Que você saiba que também ilumina meus caminhos.

Às minhas tias, primas e ao meu irmão, por serem parte da minha história e por fazerem do amor à nossa família combustível para a realização dos nossos sonhos.

Às minhas amigas, que se fizeram presentes nos momentos difíceis, oferecendo escuta, incentivo, carinho e força quando eu mais precisei.

À minha querida orientadora, Raimunda Machado, que exerceu muito mais do que a função de orientadora neste processo. Sua presença foi também acolhimento, afeto e confiança. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, pela generosidade dos ensinamentos, pelas palavras de incentivo, pelos abraços e pela sensibilidade com que conduziu esta caminhada.

Às minhas companheiras de turma, Hadria, Raylina e Leandra, por dividirmos os sonhos, os desafios, as inquietações e as alegrias desta trajetória. A caminhada foi mais leve porque foi compartilhada.

Ao meu quilombo acadêmico, MafoEduc Olùkó, por todas as aprendizagens, vivências e trocas construídas ao longo desses anos. Mais do que um grupo de pesquisa, vocês foram um espaço de fortalecimento, resistência, pertencimento e afeto.

Ao acolhimento do GEMGe na pessoa da Professora Diomar Motta, que se constitui um ancestral acadêmico na formação de mulheres professoras.

Às professoras Elizabeth Albuquerque, Jucilea Neres e Waldecy das Dores Vale, por aceitarem compartilhar seus percursos, memórias e saberes nesta pesquisa. Vocês não foram apenas participantes deste estudo, mas mulheres que, por meio de suas histórias, reafirmam a potência das professoras AfroUniversitárias e os caminhos construídos pela educação.

À professora Waldacy das Dores Vale (*in memoriam*), minha profunda gratidão e reverência. Embora tenha partido para outro plano durante esta caminhada, seu legado permanece vivo nos ensinamentos, nas memórias e nas marcas que deixou em tantas vidas. É uma honra imensurável tê-la presente nesta pesquisa, que também se constituiu como um espaço de celebração de sua trajetória, de sua luta e de suas inestimáveis contribuições para a educação. Sua existência continua a ensinar, inspirar e ecoar na formação de gerações, reafirmando a potência transformadora de seu compromisso com a educação e com a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela dedicação à formação de pesquisadores e pelas valiosas contribuições que ampliaram meus horizontes acadêmicos e humanos.

Às professoras Iran de Maria Nunes e Maria do Carmo Alves da Cruz e ao Acildo Leite da Silva, pelas contribuições generosas durante a banca de qualificação, cujas reflexões foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que um dia se apresentou como um território distante e que hoje integra profundamente a minha trajetória. Agradeço por constituir-se como espaço de formação, transformação e produção de conhecimento. Como mulher oriunda da periferia, ocupar este lugar representa mais do que uma conquista individual; simboliza a potência transformadora da educação pública e a possibilidade concreta de construir novos caminhos e ressignificar destinos. Esta caminhada reafirma que a universidade também pode ser um território de pertencimento, resistência e esperança.

Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo do mundo.
(Conceição Evaristo)

RESUMO

O presente trabalho integra o Projeto de Pesquisa "Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: Vozes Epistêmicas" e questiona de que maneira mulheres negras, oriundas de periferias urbanas e atuantes na docência da Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialmente no curso de Educação Física, têm ocupado esses espaços de prestígio social com suas territorialidades periferizadas e interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as territorialidades periferizadas de professoras afrouniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, que atravessam seu percurso no Magistério Superior. Para tanto, propõem-se como objetivos específicos: analisar os estudos sobre a presença da mulher negra no Magistério Superior brasileiro, em particular na UFMA (Cidade Universitária Dom Delgado, em São Luís/MA); compreender suas territorialidades periferizadas no âmbito do curso de Educação Física (UFMA); e enunciar as conquistas, possibilidades e desafios presentes nessas territorialidades. Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa ancorada em perspectivas afrocentradas ontoepistêmicas, utilizando-se de produção de narrativas em Roda de Diálogo, levantamento bibliográfico e estudo do tipo Estado da Questão. O estudo enfatiza as estratégias de resistência e as maneiras de criar lugares de agência no território acadêmico, dialogando teoreticamente com autores como Guacira Louro (2004), Fúlvia Rosemberg (2013), Heleieth Saffioti (1987), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), bell hooks (1995), Milton Santos (2006), David Harvey (2008), Tiaraju D'Andrea (2020), Molefi Kete Asante (2009), Silvio Almeida (2019). As narrativas dessas docentes demonstram que suas vivências não podem ser compreendidas apenas pela lógica da vulnerabilidade social, mas sobretudo pela potência de suas ações políticas, pedagógicas e epistemológicas, as quais ressignificam o território acadêmico e afirmam a presença de mulheres negras como produtoras de conhecimento, memória e transformação societária.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Magistério Superior; Territorialidades Periferizadas.; Educação Física.

ABSTRACT

This work is part of the research project "Afro-descendant Women Professors in Higher Education: Epistemic Voices" and questions how Black women, from urban peripheries and working in higher education teaching at the Federal University of Maranhão (UFMA), especially in the Physical Education course, have occupied these spaces of social prestige with their marginalized territories intersected by the dimensions of race, gender, and social mobility. The general objective of this research is to analyze the marginalized territories of Afro-Brazilian university professors, intersected by the dimensions of race, gender, and social mobility, that traverse their trajectory in higher education teaching. To this end, the specific objectives are: to analyze studies on the presence of Black women in Brazilian higher education teaching, particularly at UFMA (Dom Delgado University City, in São Luís/MA); to understand their marginalized territories within the Physical Education course (UFMA); and to enunciate the achievements, possibilities, and challenges present in these territories. Methodologically, the research employs a qualitative approach anchored in Afrocentric onto-epistemic perspectives, utilizing narrative production in Dialogue Circles, bibliographic research, and a State of the Art type study. The study emphasizes resistance strategies and ways of creating spaces of agency within the academic territory, engaging theoretically with authors such as Guacira Louro (2004), Fúlvia Rosenberg (2013), Heleieth Saffioti (1987), Léila Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), bell hooks (1995), Milton Santos (2006), David Harvey (2008), Tiaraju D'Andrea (2020), Molefi Kete Asante (2009), and Silvio Almeida (2019). The narratives of these teachers demonstrate that their experiences cannot be understood solely through the logic of social vulnerability, but above all through the power of their political, pedagogical, and epistemological actions, which redefine the academic territory and affirm the presence of Black women as producers of knowledge, memory, and societal transformation.

Keywords: A Black Women; Higher Education Teaching; Marginalized Territorialities. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– Características de Agentes Afrocentradas	55
FIGURA 2-Trabalhos Selecionados no TEDE/UFMA, PPGE, CAPES	77
FIGURA 3– Mapeamento das dissertações e teses	78
FIGURA 4– Fotografia da Professora Waldecy	88
FIGURA 5– Fotografia da Professora Jucilea	93
FIGURA 6– Fotografia da Professora Elizabeth	96

LISTA DE SIGLAS

CEB — Centro de Estudos Básicos

CES — Censo da Educação Superior

CGB — Confederação Brasileira de Ginástica

CNPM — Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres

CNS — Conselho Nacional da Saúde

COLUN — Colégio Universitário

COPERGE/UFMA — Colóquio de Pesquisadoras/es das Epistemologias Étnico-Raciais e de Gênero na Educação

DINTER — Doutorado Interinstitucional em Educação Física

EMEMCE — Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações

GEMGe — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH — Índice de Desenvolvimento Humano

IES — Instituição de Ensino Superior

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Anísio Teixeira

JEAfro — Jornada de Educação Afrocentrada

JUPre — Julho das Pretas

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT — Lesbicas, Gays e Travestis

LIESAFRO — Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros

MafoEduc Olùkó — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação

MEC — Ministério da Educação

MRD — Matriz Rival Descolada

MRJ — Matriz Rival Pujante

PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPM — Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PROEN — Pró-Reitoria de Ensino

PROGEP — Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROUNI — Programa Universidade para todos

SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI — Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIMPERGEN — Simpósio Maranhense de Pesquisadoras/es sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação

SIT — Sistema Integrado de Transporte

SPM — Secretaria de Políticas para as Mulheres

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMA — Universidade Federal do Maranhão

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	“NOSSO SONHAR RESISTE”: mulher negra na educação e no magistério superior brasileiro.....	24
2.1	Professoras negras no magistério superior: sendo e pertencendo!.	33
2.2	Eu vim de lá pequeninha! Territorialidades femininas periferizadas: uma esperança afrocentrada.....	45
3	ENTRE BECOS, VIELAS E SALAS DE AULA: percurso metodológico	60
3.1	Concepção Ontoepistêmica e Rodas de Diálogo em Eventos Afrocentrados.....	62
3.2	Nos Becos da Memória Acadêmica: mapeando produções sobre professoras negras, territorialidade e periferia	72
4	“RAINHAS SEQUESTRADAS”: Territorialidades Periferizadas de Professoras Afrouniversitárias	86
4.1	Dialogando com Waldecy Vale: Territorialidades transgressoras....	88
4.2	Dialogando com Jucilea Ferreira: resposta aos racismos e sexismos vividos	92
4.3	Dialogando com Elizabeth Albuquerque: racismos invisíveis geram incômodos	96
5	“SOLITÁRIAS NO PÓDIO”: entre conquistas, desafios e possibilidades de professoras afrouniversitárias da UFMA.....	102
5.1	Entre avanços, conquistas e possibilidades: Elizabeth Albuquerque na Gestão do Esporte e no trabalho acadêmico	103
5.2	Entre avanços, conquistas e possibilidades: Jucilea Ferreira - “Pé na porta” enfrentando produtividade acadêmica e permanência de professoras negras na universidade	104
5.3	Entre avanços, conquistas e possibilidades no Legado da Professora Waldecy: Enfrentamento ao Racismo Institucional e a Pedagogia da Práxis	105

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERENCIAS	113
	ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

No contexto de um território denominado periferia há inúmeras singularidades relativas ao seu processo de formação geopolítica e cultural, que se refletem diretamente na vida dos moradores. O processo de colonização do país e a sua constituição política, econômica e cultural do Estado brasileiro foram determinantes nas características da população de diferentes territórios geográficos, em suas múltiplas dimensões físicas e simbólicas.

Ao observarmos regiões, unidades federativas, espaços rurais e urbanos, ou até mesmo o interior de um mesmo território, percebemos aspectos socioculturais diversos, atravessados por fatores sociais e políticos que interferem na vida dos sujeitos que ali vivem. Com o advento do capitalismo e o processo de urbanização no Brasil, surgem diversas contradições, como a centralização do desenvolvimento econômico e social, bem como das Instituições de Ensino.

Nesse sentido, as periferias urbanas tornam-se um retrato dessas contradições, pois nelas emergem demandas sociais como pobreza, violência, desemprego, falta de estrutura e saneamento básico, ausência de equipamentos públicos que atendam às necessidades da população, sobretudo da população negra, que constitui a maioria desses territórios. Assim como, a universidade, nesse cenário, não pode ser compreendida apenas como espaço de produção neutra de conhecimento, mas como instituição atravessada por relações históricas de raça, gênero e classe que influenciam diretamente quem ocupa seus espaços e sob quais condições esses sujeitos permanecem.

Este estudo evidencia as desigualdades nas relações sociais, considerando as dimensões de raça, gênero e mobilidade social e seus efeitos na produção do racismo, do sexismo e da pobreza estruturais vivenciados por essas mulheres, tanto em seus territórios de origem quanto no espaço acadêmico. Tais acontecimentos demonstram que a divisão socioterritorial do Brasil se dá de forma excludente não apenas do ponto de vista das classes sociais, mas também em decorrência do racismo estrutural e do sexismo que as mulheres negras enfrentam em diferentes esferas sociais.

Neste estudo, compreendemos a periferia não apenas como uma delimitação geográfica ou urbana, mas como uma territorialidade produzida historicamente pela

colonialidade e pelas relações de poder que marginalizam determinados corpos, saberes, memórias e vivências sociais. Sendo tomada neste estudo como uma categoria analítica ampliada, que ultrapassa o espaço físico e se manifesta também como condição social, racial e institucional vivenciada no interior da universidade pública.

Nesse sentido, buscaremos analisar as territorialidades periferizadas e professoras AfroUniversitárias a partir do conceito de oralimagens, desenvolvido por Francilene Brito da Silva (2017). A autora define as oralimagens como formas de compreensão das imagens construídas e compartilhadas por meio de histórias, falas e narrativas faladas-escutadas e/ou escritas-lidas, bem como das experiências e escolhas que constituem as trajetórias dos sujeitos em um dado tempo e espaço. Em nosso estudo, tais oralimagens serão apreendidas a partir das narrativas, vivências, memórias que compõem a vida dessas professoras, considerando seus percursos, territórios e espaços de existência.

As territorialidades periferizadas das professoras AfroUniversitárias referem-se tanto aos territórios populares, negros e periferizados de origem quanto às vivências de deslocamento, invisibilização, racialização e disputas de pertencimento vividas no interior da universidade pública. Dessa forma, a mobilidade social, vivenciadas por professoras negras, aparece como um processo ambíguo: ao mesmo tempo em que possibilita o acesso à universidade e à docência no ensino superior, não elimina as marcas da periferização, que se atualizam sob novas formas de exclusão simbólica e institucional.

Desse modo, mesmo ocupando espaços institucionais considerados centrais, essas mulheres continuam atravessadas por hierarquias raciais, de gênero e de classe social que produzem processos de marginalização epistêmica, vigilância dos corpos e questionamentos acerca de suas legitimidades intelectuais e profissionais. Então, a periferia é compreendida como uma condição social, racial, subjetiva e institucional que evidencia as permanências da colonialidade nas vivências de mulheres negras no magistério superior.

Com base no Censo da Educação Superior (CES) de 2020 e em Machado (2013), o perfil docente da Educação Superior no Brasil é majoritariamente branco e masculino. Essa constatação reforça a relevância deste trabalho para

compreendermos a configuração dos perfis de docentes que ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, bem como os desafios que determinados grupos enfrentam durante o acesso e a permanência na universidade.

Além disso, este estudo pode ser um instrumento para a criação de políticas públicas voltadas à inserção de mulheres negras no magistério superior. O que nos motiva a investigar essa temática são nossas vivências como estudantes da Educação Superior e moradoras de periferias em São Luís, além de termos tido professoras AfroUniversitárias oriundas desses territórios.

Nascemos e crescemos no bairro Cruzeiro do Anil, em São Luís/MA, uma área demograficamente pequena, localizada entre a COHAB e o ANIL. Esses bairros possuem concentração de lojas, clínicas hospitalares, Sistema Integrado de Transporte (SIT), escolas etc. Já o Cruzeiro do Anil não usufrui de toda essa estrutura e convive com questões como pobreza, violência, moradias irregulares, desemprego e lixões.

Nosso percurso escolar ocorreu em escolas públicas do bairro da COHAB, por possuírem melhor acesso à nossa residência. No Ensino Médio não tivemos a oportunidade de cursar pré-vestibulares que complementassem a educação escolar, tampouco acompanhamento educacional familiar, devido a limitações financeiras e à dedicação de nossas mães (mães solo) ao trabalho para garantir nosso sustento.

Realizamos a graduação em Serviço Social na Faculdade do Maranhão (FACAM), como bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹, e posteriormente o Curso de Especialização em Metodologias do Ensino Superior (CEMES/UFMA)². Enfrentamos diversos desafios, como limitações financeiras, dificuldades de acesso a ambientes adequados de estudo e tecnologia, além da necessidade de conciliar com trabalho informal para auxiliar nas demandas da faculdade.

¹ “É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (BRASIL, 2024).

² “O curso tem por objetivo contribuir para a formação continuada de profissionais em exercício ou pleiteantes ao magistério do Ensino Superior, propiciando estudos e referências teórico- metodológicas que contribuam para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com a qualidade do ensino superior, no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão” (Edital PPGI Nº41/2019, 2019).

O ingresso no curso de Mestrado Acadêmico representa um caminho promissor rumo à docência na Educação Superior. Este sonho é a principal motivação desta pesquisa, uma vez que, para nós e para nosso povo, a representatividade dentro do ambiente acadêmico é força motriz de encorajamento para conquistar uma carreira acadêmica.

Assim, motivadas por nossas vivências e pelo olhar crítico construído no curso de Serviço Social (FACAM) e no CEMES/UFMA, assumimos as lutas por uma Educação Pública de qualidade e democrática, que atenda às populações em vulnerabilidade econômica e social, como os moradores de bairros periféricos. Essa situação, muitas vezes, é empecilho ao acesso desse grupo à Educação Superior, em especial para mulheres negras, pobres, mães solo e chefes de família, que encontram na docência, da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma possibilidade de maior inserção no mercado de trabalho.

Essas expectativas pessoais alinham-se à relevância social, pedagógica e científica desta pesquisa, ao provocar reflexões críticas em torno da compreensão e visibilidade das territorialidades de professoras AfroUniversitárias, atravessando suas oralidades, com problemáticas como racismo, sexismo e desigualdade social.

Através de muita luta ao longo dos anos, a educação das mulheres tem crescido no país, e atualmente elas já são as mais escolarizadas no Brasil. De acordo com os Indicadores Sociais de Gênero do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2019), entre a população de 25 anos ou mais, 19% das mulheres possuem nível superior, em comparação a 15,1% dos homens. Contudo, apesar de as mulheres apresentarem maior nível de escolaridade que os homens, não são todas que possuem as mesmas possibilidades de acesso e permanência na Educação Superior. As estatísticas revelam desigualdades internas entre elas.

Segundo o IBGE (2021), em 2019, as mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma Taxa Ajustada de Frequência Líquida na Educação Superior (que considera apenas o nível de ensino adequado à faixa etária ou a conclusão da etapa) de 22,3%, quase 50% menor que a das mulheres brancas, que era de 40,9%, e cerca de 30% menor que a dos homens brancos, que era de 30,5%. No que se refere às estatísticas relativas ao número de docentes na Educação Superior, o

CES/2020 (BRASIL, 2022) revela que a maioria dos docentes são homens e que a população é majoritariamente branca (Machado, 2013). Dessa forma, além das demandas relacionadas ao sexismo, as mulheres negras também são atingidas pelo racismo estrutural.

Ademais, ainda existem demandas relacionadas aos fatores de raça e classe social que muitas vezes não são contabilizadas pelas estatísticas, mas estão presentes na vida das estudantes e docentes afrodescendentes, sobretudo aquelas provenientes de áreas periféricas. Entre essas demandas estão: falta de acesso a uma educação escolar estável; ausência de acompanhamento e herança educacional familiar; dupla ou até tripla jornada (trabalho, estudos, afazeres domésticos e cuidado com filhos ou enfermos); condições de trabalho instáveis; baixa remuneração; falta de educação sexual; convivência com violência territorial, entre outras. Esses fatores dificultam o acesso e a permanência das mulheres na Educação Superior.

Diante das vulnerabilidades socioeconômicas e particularidades socioculturais vividas por mulheres de áreas periféricas, sobretudo, mulheres negras, esta indagação é imprescindível: de que maneira essas mulheres têm ocupado espaços de prestígio social, como o Magistério Superior, com suas territorialidades periféricas e interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social? Com base nessa inquietação levantamos as seguintes questões preliminares:

- a) Uma vez que historicamente o magistério no Ensino fundamental foi tipicamente relacionado a uma profissão feminina, o que apontam os estudos sobre a presença das mulheres negras, especificamente, no Magistério Superior?
- b) Como as territorialidades das professoras AfroUniversitárias influenciam suas vivências como docentes do Magistério Superior?
- c) Quais são as conquistas, possibilidades e desafios enfrentados pelas professoras da UFMA provenientes de áreas periféricas em São Luís?

Essas questões de pesquisa também instigam reflexões sobre a situação das mulheres, sobretudo as que se declaram negras, em menor número na docência da Educação Superior. Elas atravessam problemáticas de raça, gênero e mobilidade social contidas nos territórios dessas professoras AfroUniversitárias, que funcionam como veículos de opressão presentes nas dificuldades vivenciadas no sistema

educacional e, ao mesmo tempo, organizam vivências de conquistas, possibilidades e desafios.

Ao considerarmos as análises sobre as disparidades socioeconômicas existentes em territórios periféricos, as sequelas do racismo e do sexismo vividos por professoras negras advindas desses territórios, os estudos realizados, temos as seguintes suposições:

a) As territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, configuram-se como espaços marcados por desigualdades estruturais que produzem barreiras no cotidiano do Magistério Superior, mas também por processos de resistência, agência e transformação protagonizados por mulheres negras no território acadêmico.

b) O território geográfico e simbólico das periferias urbanas, constituído por relações sociais, culturais, econômicas e raciais, participa da formação das territorialidades de professoras AfroUniversitárias, influenciando seus percursos, suas práticas acadêmicas e suas formas de resistência, agência e produção de saberes no espaço universitário.

Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, que atravessam seu percurso no Magistério Superior. Para tanto, propomos: analisar estudos sobre a presença da mulher negra no Magistério Superior brasileiro, em particular, na área educacional, compreender suas territorialidades periferizadas no âmbito do curso de Educação Física (UFMA) e enunciar as suas conquistas, possibilidades e desafios presentes nas territorialidades periferizadas.

Para sustentar o aprofundamento das análises, teremos como referencial teórico as contribuições de estudiosas/os dos conceitos de territorialidade, periferia, gênero, raça, mobilidade social, oralimagens, dentre os quais destacamos: Fúlvia Rosemberg (2013), Guacira Lopes Louro (2004), Heleieth Safiotti (1987), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), Neuza Santos (1983), bell hooks (1995), Milton Santos (2006), David Harvey (2008), D'Andrea (2020), Silvio Almeida (2018), Francilene Silva (2017), Carlos Ribeiro (2012), entre outros/as.

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Consideramos de suma importância o diálogo sobre as questões vividas por essas professoras, moradoras de periferias, que alcançaram prestígio social como docentes universitárias mediante seu ingresso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esperamos, assim, construir reflexões críticas sobre o perfil docente dessas mulheres, bem como sobre os tipos de políticas formuladas em projetos e/ou programas oferecidos pela UFMA que possam contribuir para o enfrentamento das problemáticas que envolvem seus territórios periferizados e suas subjetividades no interior da academia.

Nesse sentido, esta pesquisa também é fruto de narrativas de mulheres negras de periferias, que viram no Magistério Superior a oportunidade de transformar suas realidades pessoais, familiares e comunitárias. As seções que compõem este trabalho são nomeadas por frases contidas em letras de músicas de rap, samba, funk e na literatura que fazem parte do acervo cultural das periferias brasileiras. Essas expressões culturais, além de representarem manifestações artísticas, possuem caráter sociopolítico para os moradores de suas comunidades. Elas traduzem sentimentos de mulheres negras que demonstram esperança, resistência ou até mesmo raiva em suas rimas, músicas e escritos, como nas obras de Drik Barbosa, Vera Verônica, Ebony, Dona Ivone Lara e Conceição Evaristo.

Assim, a primeira seção é a Introdução, que apresenta as premissas do que será abordado nesta pesquisa; seguida pela seção 2, *“Nosso Sonhar Resiste”*, que discute o processo socio-histórico da constituição do magistério de professoras negras; pela seção 3, *Entre becos, vielas e salas de aula: percurso metodológico*, que detalha a metodologia da pesquisa; pela seção 4, *“Rainhas sequestradas”*, que evidencia as narrativas de docentes da UFMA provenientes de territorialidades periferizadas; pela seção 5, *“Solitárias no pódio”*, que aborda conquistas, desafios e possibilidades dessas professoras dentro e fora da academia; e, por fim, pelas considerações parciais da pesquisa.

Portanto, tendo em vista que é responsabilidade de todos lutar por uma sociedade justa e sem preconceitos, este trabalho tem a potência de desvelar os perfis de professoras que ingressam na docência superior pública e seus desafios frente às exigências da produção de conhecimento, mediante ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, questiona o lugar das mulheres negras na docência, reivindicando maior participação em instâncias de prestígio social e intelectualidade.

2 “**NOSSO SONHAR RESISTE**”: mulher negra na educação e no magistério superior brasileiro

“É sobre abraço, sobre pertencer. Nos dá afeto pra fortificar. Sobre se ouvir e se fortalecer. Ser chave para resistir. Se somos, sou. Resiste!”

(Drik Barbosa)

Esta seção, intitulada *Nosso Sonhar Resiste*, evidencia estudos sobre a mulher negra no magistério superior, compreendidos como processos de luta, sonhos e resistência. A canção *Sobre nós*, da rapper Drik Barbosa, presente na epígrafe desta seção, traz à tona essa luta que não é individual, mas é coletiva, de um povo que se fortalece e se fortifica na busca pelo pertencimento e pela permanência em territórios historicamente dominados pela branquitude, sendo o magistério superior um desses espaços.

Assim, mais do que ocupar territórios institucionais, mulheres negras carregam consigo suas histórias, vivências em realidades periferizadas, forças ancestrais e características culturais, resistindo, lutando e sonhando coletivamente. Como afirma a própria Drik Barbosa: “herdamos laços que nos fazem nós”. Nesse sentido, esta seção discorre, sobretudo, sobre a bravura das mulheres negras na luta pelo direito à educação.

Existe um crescimento no que tange à educação das mulheres no Brasil, sendo elas as que apresentam maior nível de escolaridade em relação aos homens. Os Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil, publicados pelo IBGE (2021), indicam que esse crescimento da escolarização feminina se distribui geracionalmente da seguinte forma:

a) na faixa etária de 55 a 64 anos, 15,5% das mulheres possuíam ensino superior completo, enquanto entre os homens esse percentual era de 13,0%;

b) entre pessoas de 45 a 54 anos, 19,4% das mulheres possuíam ensino superior completo, contra 13,8% dos homens;

c) na população de 35 a 44 anos, 24,4% das mulheres possuíam nível superior, em comparação a 17,3% dos homens;

d) nas faixas etárias mais jovens, evidencia-se um crescimento ainda maior da escolarização feminina: entre 25 e 34 anos, 25,1% das mulheres concluíram o ensino

superior, enquanto entre os homens esse percentual era de 18,3%, representando uma diferença de 6,8 pontos percentuais (IBGE, 2021).

No que se refere às estatísticas relacionadas a gênero, raça e educação, Lélia Gonzalez (2020) enfatiza a invisibilidade histórica dos dados referentes às mulheres negras. Segundo a autora, no período posterior à abolição da escravatura, inexistiam indicadores específicos sobre essa população. Somente em 1950 o Censo passou a fornecer dados sociais básicos relativos à educação e às atividades econômicas das mulheres negras, revelando baixos níveis de escolarização, que atingiam, no máximo, o segundo ano do então ensino primário.

A partir da década de 1960, o quesito cor passou a ser utilizado apenas para avaliar a distribuição populacional nos estados brasileiros e, na década de 1970, foi novamente excluído. A provocação apresentada por Gonzalez (2020) torna-se fundamental para compreendermos a escassez histórica de estatísticas referentes às mulheres negras, uma vez que, sem indicadores específicos, as demandas dessa população tornam-se invisibilizadas e pouco atendidas pelas políticas públicas.

Nesse sentido, as mulheres percorreram um longo caminho até alcançar o recente crescimento no campo educacional. Desde o surgimento da escolarização no Brasil, elas foram excluídas do sistema formal de ensino e precisaram reivindicar o direito à educação institucionalizada e, conseqüentemente, ao acesso ao mercado de trabalho. Isso porque o sistema político, econômico e sociocultural brasileiro foi estruturado sob bases conservadoras, autoritárias, racistas, sexistas e classistas, produzindo processos históricos de exclusão (Gonzalez, 2020).

Fúlvia Rosemberg (2013), ao abordar os aspectos históricos da educação das mulheres, enfatiza os inúmeros obstáculos enfrentados por elas ao longo do tempo. As lutas feministas contribuíram significativamente para a ruptura das barreiras de segregação sexual e, à medida que esses impedimentos foram sendo superados, as mulheres passaram a ocupar os espaços educacionais e a promover processos de educação de outras mulheres contra as amarras sexistas construídas historicamente no sistema colonial brasileiro (Rosemberg, 2013).

A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1971, estabeleceu equivalência entre os cursos secundários e permitiu que o curso normal secundário (amplamente frequentado por mulheres e anteriormente

discriminado por possuir caráter profissionalizante) também possibilitasse o acesso ao ensino superior. A partir desse período, houve um aumento significativo do número de mulheres nas universidades, sobretudo nas Ciências Humanas, impulsionado também pelo surgimento dos estudos sobre mulheres no Brasil, influenciados pelo feminismo contemporâneo. Essas movimentações acadêmicas e políticas culminaram em reivindicações relacionadas à educação das mulheres que permanecem atuais (Rosemberg, 2013).

Durante a década de 1970, as mulheres também participaram das lutas contra a repressão do Regime Militar, criando formas de resistência ao lado de intelectuais e movimentos sociais da época. Esse período foi marcado pelo exílio, pela anistia e pela participação de ativistas em diferentes projetos de redemocratização do país (Rosemberg, 2013).

Na década de 1980, ocorreu a consolidação do feminismo em suas vertentes militante e acadêmica. Esse momento caracterizou-se pela ampliação de grupos e organizações feministas, bem como pela incorporação de novas pautas, como a violência contra a mulher, os direitos sexuais e reprodutivos e as demandas específicas de mulheres negras e lésbicas. Houve também uma aproximação entre os movimentos feministas e o Estado, com o objetivo de construir políticas voltadas à emancipação das mulheres (Rosemberg, 2013).

Na década de 1990, a educação das mulheres passou a integrar a agenda das políticas nacionais brasileiras, em consonância com outros países da América Latina que vivenciaram processos de reformas educacionais influenciados pela campanha internacional “Educação para Todos”. Nesse contexto, a educação foi concebida como instrumento fundamental para a redução das desigualdades sociais e econômicas, embora as reformas buscassem ampliar o acesso à educação sem aumento proporcional dos investimentos públicos (Rosemberg, 2013).

Rosemberg (2013) destaca que, no Brasil, as mulheres ainda não constituíam prioridade nas pautas educacionais do Estado. Com exceção das reformas voltadas à educação infantil, historicamente reivindicadas pelos movimentos feministas, e da nova LDBEN, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grande parte das ações governamentais pouco contemplava as demandas feministas.

Conforme Machado (2018), durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Governo Lula 2003-2011), duas importantes ações políticas aproximaram as questões de gênero e educação:

1- a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) que, em articulação com movimentos feministas e de mulheres, participou da elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (I PNPM e II PNPM), durante duas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres (I CNPM e II CNPM), realizadas respectivamente em 2004 e 2007;

2- a criação, no Ministério da Educação (MEC), da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente transformada em Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cuja finalidade consiste em promover políticas de identidade por meio da “valorização da diversidade brasileira”.

Somam-se a essas ações políticas, os dispositivos legais que fundamentam o direito e a garantia de educação à população negra, sobretudo das mulheres negras, entre os anos 2003-2011. Entre eles, destacam-se:

1- A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou os Arts. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), acarretando mudanças no currículo escolar, nos conteúdos pragmáticos e no calendário escolar do Ensino fundamental e médio:

- prevê o Art. 26- A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2004, p.35 *apud* Machado, 2018, p. 52).
- prevê o Art. 79-B: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2004, p.35 *apud* Machado, 2018, p. 52).

2- A promulgação da Lei nº 12.288/2010 que dispõe do Estatuto da Igualdade Racial, no inciso III considera desigualdade de gênero e raça: “[...] assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (Brasil, 2013, p.35 *apud* Machado, 2018, p. 53).

Rosemberg (2013) considera os Planos Nacionais ambiciosos, pois, além de incluírem objetivos específicos para a política educacional brasileira, também previam o enfrentamento ao sexismo e às desigualdades estruturais. Entretanto, os avanços de agendas neoliberais contribuíram para o enfraquecimento e o desmonte de diversas dessas políticas públicas. Ainda assim, os dois primeiros governos Lula representaram um período de expansão das políticas educacionais, especialmente no campo das relações étnico-raciais e das diversidades de gênero.

Cabe destacar também os avanços no acesso da população negra e indígena à Educação Superior durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, especialmente com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Essa legislação garantiu reserva mínima de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo critérios étnico-raciais destinados a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Machado, 2018).

Para compreendermos os avanços e desafios das mulheres brasileiras no campo da educação, utilizaremos os dados do Censo da Educação Superior (CES/2020) e dos Indicadores Sociais de Gênero do IBGE (2021). Como já mencionado, as mulheres são maioria na Educação Superior. Quanto ao perfil discente, o CES/2020 aponta que o sexo feminino predomina no número de matrículas tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância (EAD). Na modalidade presencial, a maioria das mulheres concentra-se em cursos de bacharelado no turno noturno; já na EAD, predominam as licenciaturas.

Em 2020, por exemplo, nos cursos de licenciatura, 72,8% das matrículas eram ocupadas por mulheres, enquanto os homens representavam apenas 27,2% (Brasil, 2022). Entretanto, conforme argumenta Sueli Carneiro (2016), a distribuição entre homens e mulheres, bem como entre brancos e negros, permanece desigual nas diferentes áreas do conhecimento.

As mulheres apresentam melhores índices na taxa ajustada de frequência escolar líquida, indicador que considera o nível de ensino adequado à faixa etária ou a conclusão da etapa educacional correspondente. Nos anos finais do ensino fundamental, a taxa é de 89,3% para meninas e 85,8% para meninos. No ensino

médio, as meninas continuam apresentando índices superiores: 76,4%, em comparação a 66,7% dos meninos (IBGE, 2021).

No ensino superior, as mulheres apresentam taxa ajustada de frequência escolar líquida de 29,7%, enquanto entre os homens esse percentual é de 21,5% (IBGE, 2021). Dados do CES/2019 indicam ainda que mulheres entre 19 e 24 anos possuíam cerca de 38% mais chances de frequentar ou concluir o ensino superior em comparação aos homens da mesma faixa etária.

Entretanto, apesar de apresentarem maior acesso à Educação Superior, as mulheres ainda enfrentam desigualdades significativas em determinadas áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas relacionadas às Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias. As mulheres representam apenas 13,3% das matrículas presenciais nos cursos de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação e 21,6% nas Engenharias e áreas correlatas (IBGE, 2021).

Por outro lado, em áreas historicamente associadas ao cuidado e ao bem-estar social, como o Serviço Social, as matrículas femininas atingem percentuais bastante elevados, chegando a 88,3% em 2019. Em cursos tradicionais, como Direito e Medicina, as mulheres também já representam maioria, com percentuais de 55,2% e 59,7%, respectivamente (IBGE, 2021). Assim, evidencia-se que, embora as mulheres tenham ampliado significativamente seu acesso à Educação Superior, ainda persistem desigualdades estruturais relacionadas ao gênero, à raça e à divisão sexual do trabalho, especialmente no caso das mulheres negras.

Os estudos de Saffioti (1987), em sua obra *O poder do Macho*, abordam como o conceito de gênero é intermediado pelas representações do masculino e feminino, bem como pelas imagens socialmente construídas acerca dessas categorias. Para a autora, as determinações de gênero estão historicamente vinculadas ao sexo biológico e organizam práticas sociais distintas para homens e mulheres, justificando distinções sociais que colocam as mulheres em condições de maior vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a identidade social de homens e mulheres é construída a partir de diferenças biológicas que estruturam papéis sociais específicos, definindo posições desiguais na sociedade brasileira. Os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres não possuem o mesmo prestígio social atribuído aos homens, produzindo

desigualdades que se agravam quando articuladas às dimensões de raça e classe social (Saffioti, 1987).

Essas desigualdades incidem diretamente nas condições de vida, educação, trabalho e bem-estar das mulheres, sobretudo das mulheres negras e pobres. Embora as estatísticas revelem que as mulheres possuem maior acesso e permanência no ensino superior, tal “igualdade” não se concretiza plenamente quando observamos as áreas do conhecimento e profissões predominantemente ocupadas por elas, frequentemente marcadas por baixos salários e menor valorização social.

Outra questão relevante refere-se à responsabilização feminina pelas tarefas domésticas e pela educação dos filhos. Mesmo inseridas no mercado de trabalho, as mulheres continuam sendo socialmente responsabilizadas pelo cuidado familiar e pela manutenção da vida doméstica. Esses papéis sociais são naturalizados como atributos femininos e reforçam crenças relacionadas ao “instinto materno” e à mulher como principal responsável pela organização do lar. Tais construções contribuem para a reprodução da dominação masculina e do patriarcado, compreendido por Saffioti (1987) como um sistema de relações sociais que assegura a subordinação das mulheres aos homens.

Entretanto, o patriarcado não constitui o único sistema estruturante das desigualdades vivenciadas pelas mulheres. As dimensões de raça e classe também são determinantes nas relações de mobilidades sociais que organizam as opressões de gênero (Saffioti, 1987). Assim, se as mulheres, de forma geral, apresentam índices superiores aos homens em relação ao acesso ao ensino superior, torna-se fundamental analisar as categorias de raça e classe social para compreensão de quais mulheres conseguem acessar e concluir a graduação e quais permanecem excluídas desse direito.

Para Saffioti (1987), a consolidação da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes sociais contribuiu para o fortalecimento do sistema capitalista, no qual as mulheres vivenciam diferentes formas de precarização. Nesse contexto, as desigualdades de gênero articulam-se às desigualdades de classe e raça, intensificando processos de exploração e marginalização.

Ao observarmos as vivências de mulheres pretas e pardas na Educação Superior, percebemos que, embora elas apresentem índices superiores aos dos

homens pretos e pardos (grupo que possui as menores taxas de frequência no ensino superior, com apenas 15,7%), ainda enfrentam profundas desigualdades quando comparadas às mulheres brancas. Segundo o IBGE (2021), mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentam taxa ajustada de frequência líquida no ensino superior quase 50% inferior à das mulheres brancas.

Esses dados evidenciam que, apesar dos avanços proporcionados por políticas afirmativas, como as cotas raciais, as mulheres negras ainda não acessam o ensino superior de maneira equitativa. As desigualdades raciais e de gênero continuam interferindo nas oportunidades educacionais, profissionais e sociais dessa população.

Nesse sentido, ao analisarmos o processo histórico de inserção das mulheres na educação formal, percebemos que, apesar do aumento expressivo da presença feminina na Educação Superior, as mulheres ainda enfrentam demandas estruturais relacionadas às desigualdades de raça, gênero e classe social. Determinados espaços de produção do conhecimento e determinadas profissões continuam associados a papéis sociais discriminatórios e conservadores, reforçando hierarquias sociais historicamente construídas.

Assim, fatores como classe social, raça/cor e distribuição territorial influenciam diretamente os percursos educacionais de mulheres negras na Educação Superior. As desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma desarticulada das territorialidades em que essas mulheres vivem, circulam e constroem suas subjetividades.

Dessa forma, torna-se evidente a importância das legislações e políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das mulheres, especialmente das mulheres negras, como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da SECAD/SECADI, da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Contudo, ainda é necessário a compreensão de como as dinâmicas de raça, gênero, mobilidade social e território influenciam o desenvolvimento educacional e profissional de professoras AfroUniversitárias.

Dessa forma, é evidente a importância das legislações e políticas públicas para que os direitos de mulheres, principalmente negras, fossem/sejam efetivados, como mencionamos como a criação da SPM, SECAD, da Lei nº 10.639 de 2003 que prevê alterações na LDBEN e a Lei nº 12.288 de 2010 que dispõe do Estatuto da Igualdade

racial. Contudo, ainda é preciso considerar como as dinâmicas de raça, gênero, classe social e território estão influenciando no desenvolvimento educacional e profissional de professoras AfroUniversitárias.

Os diagnósticos acerca das professoras negras no magistério superior precisam ser compreendidos a partir das estruturas sociais, raciais e territoriais que atravessam seu cotidiano, considerando também as subjetividades construídas nesses percursos. Assim, esta pesquisa propõe uma análise do território da periferia e sua relação com o território da Educação Superior, pois, compreendemos que tais territórios não se restringem a delimitações geográficas, mas constituem espaços atravessados por relações de poder, disputas de pertencimento, processos de racialização e vivências de mobilidade social. Para tanto, esta seção discutirá:

Professoras negras no Magistério Superior: Sendo e Pertencendo! Nessa subseção analisaremos, a partir de prismas interseccionais marcados pelos códigos antagônicos do não ser/ser e do não pertencer/pertencer, como vem se constituindo o magistério superior de professoras negras. Entendemos que as noções de ser e pertencer compõem uma dimensão ontoepistêmica capaz de elucidar os percursos profissionais de professoras AfroUniversitárias, considerando-as para além da esfera profissional, como agentes atravessadas por vivências subjetivas, raciais, territoriais e de mobilidade social.

Eu vim de lá pequeninha! Territorialidades femininas periferizadas: uma esperança afrocentrada. Discute os conceitos de territorialidade a partir das contribuições de Milton Santos e David Harvey, articulando-os à perspectiva da afrocentricidade de Molefi Kete Asante. Permite a compreensão da constituição histórica das periferias e os novos significados atribuídos a esses territórios por seus próprios sujeitos, evidenciando o protagonismo feminino negro nas territorialidades periferizadas e as mulheres negras como agentes de transformação social. Aborda os conceitos de interseccionalidade a partir das contribuições de Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez, Angela Davis e Carla Akotirene articulando tais perspectivas às oralimagens de docentes AfroUniversitárias. Serão consideradas as oralimagens produzidas nas relações entre raça, gênero e mobilidade social, dialogando também com os estudos sobre racismo estrutural de Silvio Almeida e territorialidades femininas de Raimunda Machado, entre outros referenciais que sustentam esta pesquisa.

2.1 Professoras negras no magistério superior: sendo e pertencendo!

A análise de mulheres professoras afrodescendentes não pode ser separada dos territórios aos quais vêm pertencendo na sociedade brasileira ao longo do tempo. Assim, os processos de constituição dessas mulheres como profissionais estão associados às dinâmicas históricas de raça, gênero e território sociogeográfico.

Assim sendo, esta subseção compreende o magistério superior como um território atravessado por relações interseccionais de raça, gênero e mobilidade social, considerando que a constituição histórica das professoras AfroUniversitárias não pode ser dissociada das estruturas de poder que organizam o pertencimento, a intelectualidade e a mobilidade social no Brasil.

Para além disso, precisamos entender como esses processos interferem nas suas formações enquanto profissional e enquanto agentes dotadas de subjetividades. Tantos os processos estruturais da sociedade quanto as subjetividades que atravessam as professoras negras do magistério superior, permeados de enfrentamentos e resistências, serão vistas por prismas interseccionais compostos de dois códigos antagônicos:

a) *Código do não Ser e Ser*: trata-se da forma particular em que mulheres negras foram *sendo e não sendo* ao longo da história na sociedade ocidental, tendo suas existências atravessadas por ideologias sexistas, de supremacia racial e negação cultural;

b) *Código do não pertencer e pertencer*: refere-se à maneira como as estruturas sociais da colonialidade determinaram os lugares aos quais mulheres negras pertencem ou não pertencem, engendrando processos de exclusão e controle social baseados em critérios de gênero, cor da pele e classe social.

Assim, enfatizamos que, quando professoras negras pertencem a determinados lugares, elas também são nesses espaços. Desse modo, os códigos do ser e do pertencer encontram-se interseccionados. A partir disso, uma das características historicamente associadas às mulheres negras é a ideia de um *ser emocional*. Essa lógica colonial e racista, significa não ser dotada de razão, atribuindo-

se às mulheres negras o *não pertencimento* à esfera intelectual e o *pertencimento* a espaços de subserviência e subalternidade.

Outrossim, Gonzalez (2020) enfatiza que esse é um dos efeitos do racismo cultural: atribuir ao discurso das mulheres negras um caráter *emocional* como forma de deslegitimar as denúncias das diferentes formas de exploração da população negra em geral e das mulheres negras em particular. Ou seja, associar emoção à ausência de racionalidade constitui mais uma estratégia de anulação dessas mulheres enquanto agentes e de objetificação de suas existências. Contudo, Gonzalez (2020) afirma que a emocionalidade atribuída às mulheres negras corresponde a outra forma de racionalidade:

[...] Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas, ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (Gonzalez, 2020, p. 361).

Neuza Santos (1983), ao conjecturar sobre a construção da emocionalidade negra e sobre o que significa ser negro em uma sociedade de ideologia dominante branca, marcada por padrões estéticos, comportamentais e expectativas racializadas, afirma ser primordial olharmos para a experiência emocional da população negra. Nessa sociedade, a classe social aparece como uma oportunidade decisiva de acesso a valores, *status* e prerrogativas socialmente associados à branquitude.

Nesse sentido, segundo a autora, para pessoas negras ascender socialmente pode significar mais do que mobilidade econômica ou mudança de classe social; pode representar a exigência de adequação aos moldes de uma sociedade branca. Assim, tornar-se negro possui um custo, bem como reconhecer-se negro também o possui. Como afirma na introdução de sua obra:

[...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Santos, 1983, p 17,18).

Neuza Santos (1983, p. 19) acrescenta que

a sociedade escravista ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Assim, o *pertencimento* de professoras AfroUniversitárias a um lugar de prestígio social como o território da Educação Superior, será atravessado por essas questões, sobretudo, pela negação cultural produzida pelo racismo estrutural e sistêmico ao qual essas mulheres estão submetidas. Ainda assim, a educação constitui-se como uma importante possibilidade de emancipação econômica, intelectual e social para mulheres negras. Sobre essa concepção, Machado (2019, p. 33) preconiza:

[...] tornar-se professora é uma forma de resistência epistêmica, uma transgressão a ordem estabelecida nos cânones da lógica moderna eurocentrada. O ingresso de mais professoras afrodescendentes na docência universitária desestabiliza fronteiras, estrutura novas narrativas, e, por conseguinte, materializam novas relações socioculturais nos espaços universitários.

Assim posto, histórica e socialmente, a profissão docente constituiu-se em meio a entraves de raça e gênero. A modernização da sociedade, os ideais de higienização da família, a construção da cidadania da juventude, bem como fatores como urbanização, industrialização, aumento da imigração e crescimento dos setores médios da sociedade, contribuíram para uma nova perspectiva acerca da escolarização feminina. Esses processos também impactaram significativamente a atividade docente na educação básica ao longo das últimas décadas do século XIX (Louro, 2004).

O predomínio feminino na docência da educação fundamental ficou conhecido como “feminização do magistério”, fenômeno que ocorreu de forma peculiar na América Latina (Yannoulas, 2011). No Brasil, esse processo desenvolveu-se em um contexto marcado pelo abandono da educação pelas províncias brasileiras, pelo aumento da demanda escolar e pela escassez de homens para exercer a docência na educação fundamental. Assim, com o surgimento das escolas normais, que

contemplavam ambos os sexos, embora com currículos diferenciados para meninas e meninos, ampliou-se a necessidade de formação docente (Louro, 2004).

Com isso, tem-se um aumento expressivo na formação de meninas e uma diminuição na formação de meninos, produzindo, ao longo do tempo, um crescimento significativo de professoras habilitadas pelas escolas normais e uma escassez de professores homens (Louro, 2004).

A ascensão das mulheres na profissão docente foi alvo de opiniões divergentes entre autoridades da época. Havia aqueles que consideravam as mulheres incapazes para o ensino, definindo-as como portadoras de “cérebros pouco desenvolvidos” para exercer a função docente. Por outro lado, havia quem defendesse que as mulheres possuíam uma “vocação natural” para o cuidado e a educação das crianças, sendo consideradas “educadoras naturais”. Nessa perspectiva, o magistério era compreendido como uma extensão da maternidade, e os/as estudantes eram vistos/as como filhos/as espirituais (Louro, 2004).

Esse estereótipo em torno das mulheres professoras e da docência como atividade de amor, dedicação e doação, associada a características consideradas femininas, como paciência, afetividade e cuidado, constitui herança das influências religiosas sobre a profissão docente. Assim, o magistério teve seu caráter profissional enfraquecido ao ser associado a uma espécie de “sacerdócio”, o que dificultou, historicamente, debates sobre salário, carreira e condições de trabalho (Louro, 2004).

Dessa mesma forma, Yanoullas (2011) enfatiza que, no final do século XIX, as sociedades ocidentais ampliaram a preocupação em estabelecer identidades diferenciadas entre homens e mulheres. A identidade feminina passou a ser construída a partir de uma argumentação ecológica, relacionada à função reprodutiva (biológica e social) atribuída às mulheres na esfera doméstica, vinculando-as à família, ao lar e aos filhos; e de uma argumentação essencialista, baseada em características consideradas naturais da feminilidade, como fragilidade, irracionalidade, dependência e afetividade.

Em contraste, a identidade masculina foi discursivamente construída a partir de uma argumentação política, relacionada à função produtiva e pública que os homens deveriam exercer na sociedade, bem como de uma argumentação essencialista que

atribuía aos homens características como força física, agressividade, racionalidade e independência (Yannoulas, 2011).

Nesse sentido, Yannoulas (2011), ao abordar o fenômeno da feminização do magistério, destaca que ele pode ser compreendido a partir de duas perspectivas: uma perspectiva quantitativa, denominada *feminilização*, que se limita à descrição e mensuração da presença feminina na profissão; e uma perspectiva qualitativa, denominada *feminização*, que busca a compreensão dos significados sociais, culturais e políticos implicados nesse processo.

Visto isso, o processo de feminização do magistério e sua profissionalização podem ser compreendidos a partir da divisão sexual e social do trabalho, fundamentada nas relações sociais e nos papéis que deveriam/devem ser desempenhados por homens e mulheres. Desse modo, Yannoulas (2011) preconiza que, em um contexto de industrialização e urbanização:

[...] A nova divisão sexual (e social) do trabalho outorgou novos sentidos aos conceitos de trabalho (trabalho produtivo) e de não trabalho (o trabalho reprodutivo), de público e privado, e estabeleceu, separadamente, as esferas femininas e masculina, as quais, respectivamente, se materializam em: *não trabalho: doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino*, em seus aspectos, contrastando com o trabalho: *industrial, produtivo, remunerado, público e masculino*.

Assim, o processo de profissionalização e qualificação do magistério da educação básica especialmente no final do século XIX, preparava docentes para o desempenho das funções de professora e mãe. Nesse contexto, a qualificação docente nas escolas normais baseava-se em quatro critérios:

1. Regulação do exercício profissional, firmando a subalternização da professora e instituindo-a como mera transmissora de saberes, valores morais e conhecimentos instrumentais;
2. Formação acadêmica restrita e acrítica, não concebendo as professoras como produtoras ou críticas do conhecimento estabelecido;
3. Conformidade com a infância ou formação pedagógica, uma vez que as docentes eram destinadas a trabalhar com crianças, e, portanto, deveriam dominar metodologias específicas;

4. Relação simbólica entre docente e a sociedade, elegendo-se como a representante incontestável do saber legitimado (Yannoulas, 2011).

Desse modo, observa-se que o processo de feminização do magistério no Brasil ocorreu particularmente na educação básica, contribuindo para a consolidação de estereótipos em torno da profissão até os dias atuais e, conseqüentemente, para a má remuneração das professoras desse nível de ensino. Esse fator também atravessa a ausência de mulheres na universidade, uma vez que o território da educação básica e o território universitário constituíram-se historicamente com características distintas. Enquanto um foi associado ao cuidado e ocupado predominantemente por mulheres, o outro vinculou-se à intelectualidade e ao prestígio social, sendo ocupado majoritariamente por homens brancos.

E como se deu o ingresso da mulher afrodescendente no magistério? É necessário retornarmos à origem da profissão docente para compreendermos a inserção da mulher negra nesse espaço. Isso porque o fenômeno da feminização do magistério da educação básica não emergiu com a inclusão das mulheres negras. Louro (2004), ao tratar da educação formal da mulher negra e das mulheres das classes subalternizadas, afirma, inicialmente, que estas sequer tinham direito à educação. Assim, a educação constituiu-se, durante muito tempo, como um lugar de *não pertencimento* para as mulheres afrodescendentes.

A população negra de origem africana, submetida ao processo de escravização, teve negado o direito à escolarização. As crianças negras vivenciavam um processo educativo pautado na violência, nos castigos, no trabalho compulsório e na luta pela sobrevivência. Mesmo com o período abolicionista e a flexibilização das leis, não houve efeitos imediatos ou diretos sobre a educação da população negra. A aceitação de crianças negras e pobres na escola ocorria excepcionalmente, por meio da filantropia, e apenas no final do século XIX (Louro, 2004).

Assim, basta percorrermos esses acontecimentos históricos para percebermos que o magistério não era um lugar de *pertencimento* para a mulher negra. Primeiramente, porque todo o processo escravista ao qual a população negra foi submetida a colocou em uma posição de não cidadania, sendo a educação formal um símbolo de cidadania. Além disso, o perfil sacerdotal e moral atribuído à profissão docente também lhes era negado.

Louro (2004) destaca que, desde a primeira tentativa do governo imperial de instituir o ensino público, com a criação do Colégio Dom Pedro II, as mulheres negras permaneceram excluídas, tendo acesso apenas os filhos das famílias latifundiárias ligadas à agricultura cafeeira. Somente na segunda metade do século XX, com mudanças na conjuntura político-social e o aumento da demanda por docentes, iniciou-se uma maior aceitação da mulher negra na educação básica, sobretudo em funções ligadas à educação formal.

Dessa maneira, a exclusão da mulher negra da educação faz parte da construção social da forma de ser mulher negra na sociedade brasileira. hooks (1995) preconiza que existe uma construção social em torno da mulher negra que fomenta o estereótipo de que a negra é “corpo sem mente”. Acontecimentos como a perseguição de mulheres negras acusadas de bruxaria na sociedade colonial, vistas como encarnações de uma perigosa natureza feminina que deveria ser controlada; a utilização dos corpos de mulheres negras como incubadoras para gerar mais escravizados; a exploração sexual masculina branca; o estupro; e a sexualização de seus corpos colaboraram para problemáticas que permanecem na contemporaneidade, quando mulheres negras ainda são vistas como símbolos sexuais e associadas culturalmente a lugares distantes da intelectualidade (hooks, 1995; Gonzalez, 2020).

Nesse sentido, Carneiro (2023) ressalta que essas práticas discriminatórias (seja pela ausência de pessoas afrodescendentes no espaço acadêmico, seja pelos preconceitos vivenciados no ambiente de educação formal) decorrem de um dispositivo de racialidade que legitima hierarquias raciais na sociedade brasileira por meio de práticas, discursos e instituições de poder que perpetuam desigualdades baseadas na cor da pele.

Dessa forma, a autora preconiza que o epistemicídio atua como um subdispositivo dessas desigualdades vivenciadas pela população negra, especialmente na educação. Assim, o epistemicídio estará presente em diferentes dimensões das vivências de professoras AfroUniversitárias e será recorrente nas relações sociais e profissionais estabelecidas no interior da universidade, espaço legitimado de produção do saber científico. Carneiro (2023, p. 88-89) afirma que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural; pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; carência material e/ ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta.

À vista disso, os fatores advindos do epistemicídio, apontados por Carneiro (2023), podem ser percebidos nas epistemes consideradas legítimas dentro da universidade. O pensamento descolonial e as epistemologias afrocentradas, indígenas ou ladinoamefricanas (Gonzalez, 2020) ainda não possuem um espaço solidificado na Educação Superior. O sequestro da razão não se restringe ao âmbito científico, mas também se manifesta na negação dos conhecimentos ancestrais baseados nos aspectos culturais da população negra. A questão é que a professora AfroUniversitária, em situação de periferização, é detentora de saberes que extrapolam o conhecimento científico ocidentocêntrico, carregando consigo conhecimentos ancestrais transmitidos entre gerações.

Destarte, o grande desafio consiste no reconhecimento desses conhecimentos no ambiente acadêmico, dos saberes construídos a partir de suas vivências, culturas e espiritualidades. Além disso, é necessária a valorização de epistemologias produzidas por autoras/es africanas/os e afrodescendentes, reconhecendo-os como detentores e produtores de conhecimentos afrocentrados e como intelectuais fundamentais para a formação sócio-histórica do país e da educação brasileira.

hooks (1995), ao tratar das professoras no Magistério Superior, enfatiza que estas enfrentam adversidades singulares no ambiente acadêmico. Suas intelectualidades são constantemente colocadas sob suspeita. Assim, a autora evidencia as múltiplas lutas decorrentes desse espaço de intelectualidade, no qual docentes negras enfrentam problemáticas estruturais como o racismo e o sexismo, tanto dentro quanto fora de suas comunidades. O percurso intelectual, portanto, é

frequentemente marcado pela solidão e pela necessidade contínua de reafirmação de quem são e de seu *pertencimento* ao espaço acadêmico.

Esse caminho solitário pode ser produzido e aprofundado pela lógica do epistemicídio, que atua como um processo de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de reconhecimento como sujeito intelectual. Trata-se de uma violência direcionada a sujeitos considerados racialmente inferiores. Carneiro (2023, p. 89) enfatiza que o epistemicídio atua “[...] como uma tecnologia que integra o dispositivo da racialidade e que visa controlar mentes e corações”.

Quando Carneiro (2023) aborda o controle de mentes e corações, remete-nos a um aprisionamento emocional. O epistemicídio, legitimado pelas estruturas sociais racistas, atua também sobre a autoestima da população negra, contribuindo para que esta não se reconheça como pertencente ao território universitário. Trata-se, portanto, de um mecanismo de controle social que determina quem pertence ou não a esse território, colaborando para que sujeitos afrodescendentes sejam constantemente colocados em posições de sujeição.

hooks (1995, p. 468), ao refletir sobre o território da intelectualidade na lógica ocidentocêntrica, afirma:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual, que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros.

Sendo assim, a professora oriunda da periferia é triplamente violentada por esse sistema: pela cor da pele, pelo gênero e pelo território de origem, uma vez que esse sistema a aparta de fatores culturais e sociais fundamentais para sua formação acadêmica e profissional.

É importante refletirmos sobre esse lugar de serviço e cuidado historicamente atribuído à população negra para compreendermos em quais prerrogativas a mulher negra aparece no cenário educacional. Os dados apresentados por Machado (2019)

revelam que as docentes negras, no início do século XXI, encontravam-se majoritariamente na educação básica, espaço historicamente associado ao cuidado e à menor remuneração.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental eram ocupados por 80% de mulheres pretas e pardas e por 63,6% de mulheres brancas. Já na Educação Superior, as mulheres pretas e pardas somavam apenas 1,6%, enquanto as mulheres brancas correspondiam a 5,1%, evidenciando que, no espaço associado à intelectualidade, ao prestígio social e à melhor remuneração, as mulheres negras ainda constituíam minoria (Machado, 2019).

Carneiro (2016) apresenta estatísticas referentes ao ano de 2009 sobre a distribuição racial entre docentes do magistério brasileiro: 48,5% eram professoras brancas; 32% professoras negras; 11,3% professores brancos; e 7,4% professores negros.

Quando se trata do Magistério Superior, segundo o CES/2019, as mulheres representavam apenas 46,8% do corpo docente das instituições de ensino superior brasileiras (IBGE, 2021). Já a população negra, entre 2014 e o primeiro semestre de 2017, ocupava somente 3,18% das vagas nas universidades federais, mesmo após a vigência da Lei nº 12.990/2014, que prevê a reserva de 20% das vagas no serviço público para pessoas negras (Carneiro, 2016).

Nesse cenário, Ribeiro (2017) destaca que o fator educacional constitui um importante mecanismo de mobilidade social, ao atuar como mediador entre a origem social e o destino ocupacional dos indivíduos. No caso das professoras afrouniversitárias, esse processo pode ser compreendido em duas dimensões: como educandas, ao longo de seus percursos formativos, e como educadoras, em suas inserções no magistério superior.

Assim, seus percursos evidenciam a relação entre educação e transformação das condições de vida, envolvendo a passagem de territórios de origem marcados por vulnerabilidades sociais para territórios de destino, como o espaço universitário, que, embora represente ascensão social, também é atravessado por tensões e desigualdades.

Machado (2019) destaca que, apesar dos entraves de acesso e permanência da mulher negra no magistério, especialmente no magistério superior, o território da

educação ainda se constitui como um espaço importante para a superação de preconceitos relacionados à inferioridade intelectual, configurando-se como via de ascensão econômica e mobilidade social para mulheres negras.

Assim, diante da análise da posição da mulher negra como docente e, particularmente, como docente universitária, percebe-se que a docência na Educação Superior constitui um território relativamente novo para professoras negras, uma vez que, histórica e socialmente, estas foram excluídas dessa esfera, tanto em sua presença física quanto em suas vivências culturais e epistemológicas. Os estereótipos atribuídos às mulheres negras ao longo da história dificultam o acesso à Educação Superior até os dias atuais.

A mulher negra emocionalmente esvaziada de razão, a mulher negra não intelectual, a mulher negra relegada ao lugar do cuidado e a mulher negra sexualizada são representações que, historicamente, afastaram as mulheres negras do magistério, sobretudo do magistério superior, determinando-lhes um lugar de *não pertencimento* e mantendo-as distantes do prestígio social e, conseqüentemente, da ascensão social.

Contudo, a presença da mulher negra no território da Educação Superior já é uma realidade. Machado (2019) afirma que a mulher negra se tornar professora constitui uma resistência epistêmica e uma transgressão à ordem estabelecida pela lógica eurocentrada: “[...] o ingresso de mais professoras afrodescendentes na docência universitária desestabiliza fronteiras, estrutura novas narrativas e, por conseguinte, materializa novas relações socioculturais nos espaços universitários” (Machado, 2019, p. 33).

Dentro dessa lógica, desvelaremos as territorialidades femininas periféricas, a fim de compreendermos os percalços das relações socioculturais vivenciadas por mulheres negras oriundas de territórios periféricos e pertencentes também ao território universitário: professoras que são, simultaneamente, negras e periféricas.

Suas vivências acadêmicas no magistério superior revelam trajetórias atravessadas pelas intersecções entre gênero, raça e mobilidade social, evidenciando deslocamentos, tensões e disputas de pertencimento que incidem sobre suas subjetividades e percursos docentes. Nesse sentido, a teoria interseccional constitui um aporte fundamental para enunciar as conquistas, os desafios e as possibilidades

presentes nas vivências das professoras AfroUniversitárias da UFMA, permitindo a compreensão de como diferentes estruturas de opressão se articulam na constituição de suas vivências, mas também como essas mulheres produzem estratégias de resistência, (re)existência e transformação social no interior da universidade pública.

Em nossa análise das vivências de mulheres negras, compreendemos a interseccionalidade a partir de três perspectivas articuladas:

1. das vivências de opressão vividas por essas mulheres;
2. das formas estruturais pelas quais tais opressões se organizam, inclusive no próprio território;
3. das estratégias de organização, mobilização política e resistência, processos de agência construídos por mulheres negras no interior dos movimentos feministas e antirracistas.

Assim, a interseccionalidade consolida-se como uma ferramenta analítica fundamental para a compreensão das vivências de mulheres negras, evidenciando que as opressões relacionadas ao gênero, à raça e à mobilidade social não atuam de maneira isolada, mas articulam-se nas diferentes esferas da vida social (Collins, 2021). Essas intersecções atravessam vivências individuais e coletivas, produzindo territorialidades periferizadas, deslocamentos e disputas de pertencimento que incidem sobre as subjetividades de mulheres negras em diferentes espaços institucionais, inclusive na universidade.

Nesse sentido, Carla Akotirene (2019) compreende a interseccionalidade como uma sensibilidade analítica formulada por feministas negras diante da insuficiência das pautas tanto do feminismo branco quanto do movimento negro em contemplar as vivências específicas das mulheres negras. Para a autora, a interseccionalidade constitui uma ferramenta teórico-metodológica capaz de evidenciar a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, compreendidos como aparatos coloniais que produzem múltiplas formas de opressão e subalternização.

Dessa maneira, a compreensão das vivências de professoras AfroUniversitárias implica o reconhecimento dos territórios que, historicamente, constituíram suas vivências, subjetividades e percurso de mobilidade social. As territorialidades periferizadas não se restringem apenas a espaços geográficos

marginalizados, mas correspondem a produções históricas, raciais, sociais e culturais atravessadas por disputas de pertencimento, exclusão e resistência.

Assim, na subseção seguinte, discutiremos os conceitos de territorialidade, periferia a partir das contribuições de Milton Santos e David Harvey, articulando-os à perspectiva da afrocentricidade de Molefi Kete Asante, discutindo o protagonismo feminino negro, mobilidade social nas territorialidades periferizadas e as mulheres negras como agentes de transformação social.

2.2 Eu vim de lá pequenininha! Territorialidades femininas periferizadas: uma esperança³ afrocentrada

“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho, eu vim de lá pequenininho, alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”
(Dona Ivone Lara)

Dona Ivone Lara, na canção “Eu vim de lá”, demonstra orgulho de suas origens, do lugar de onde veio. Ao longo da canção, exalta o respeito e o cuidado nas caminhadas e nos territórios em que se pisa, fazendo-nos refletir sobre estes, seja o chão da periferia, seja o chão da universidade, seja o espaço das rodas de samba e das referências culturais afro-brasileiras. Dessa maneira, a origem e as territorialidades periferizadas de mulheres negras acompanham suas jornadas pessoais e profissionais. Ser obediente aos avisos de cautela, de escuta às vozes da afrocentricidade e da ancestralidade, faz-se imprescindível para compreensão dos territórios pelos quais se caminha.

Assim, diante das complexidades de gênero, raça e mobilidade social, merece atenção, nesta subseção, a análise das territorialidades femininas, investigando as oralimagens (Silva, 2017) educacionais de mulheres oriundas de territórios periferizados.

³ Trata-se de uma esperança na perspectiva de Paulo Freire (1997), como uma força que impulsiona a transformação da realidade, não como uma pura espera, mas a ação que leva a práxis. Logo, essa esperança é afrocentrada, pois, na afrocentricidade proposta por Asante (2009) existe uma posição de agente de transformação social e cultural.

Ao abordarmos as territorialidades periferizadas, precisamos nos atentar aos conceitos de território. O que é um território? Para Sequet e Silva (2008, p. 8), “o território é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado, uma área”. Os autores enfatizam que o território pode ser construído e desconstruído por relações de poder que envolvem diferentes atores, os quais territorializam suas ações ao longo do tempo (Sequet; Silva, 2008).

A demarcação de um território não acontece de forma linear; ela é marcada por ambiguidades e transformações históricas constantes, podendo ocorrer por meio de mudanças nas relações sociais em um jogo de poder cada vez mais complexo (Sequet; Silva, 2008).

Os autores dialogam com a abordagem de Milton Santos (2006, p. 39), que evidencia que um território envolve “[...] uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações [...]”. Ou seja, o território também é uma construção social. À medida que esse espaço é utilizado nas relações sociais, por meio de técnicas e ações, os sujeitos produzem territorialidades. O espaço torna-se território a partir de sua ocupação e utilização por diferentes atores sociais (Sequet; Silva, 2008).

Sequet e Silva (2008) corroboram que a utilização do território pelo povo cria o espaço. Dessa forma, Milton Santos (2006, p. 39), ao conceituar espaço, enfatiza que: “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá.”

O autor destaca que, inicialmente, a natureza selvagem é constituída por objetos naturais que, ao longo do tempo, transformam-se em objetos fabricados, técnicos e cibernéticos, produzindo uma natureza artificial que funciona como uma máquina. Assim, o espaço pode ser dotado de verticalidades, entendidas como redes e serviços que provocam desordens no espaço para transformá-las em uma ordem própria, voltada à garantia dos interesses das estruturas dominantes. Além disso, o espaço pode desenvolver-se horizontalmente, por meio da coesão da sociedade civil, dos serviços comunitários e dos interesses coletivos (Santos, 2006).

Para tanto, esse espaço é transformado pela ação humana através do trabalho, cuja força de trabalho é apropriada pelo grande capital. Trata-se de um capital tecnológico que limita o campo, modifica as atividades agrícolas e expande a cidade

por meio de maquinários, ideais de competitividade e racionalidade, produzindo novas formas técnicas e novas relações de produção e sociabilidade (Santos, 2006).

Nesse sentido, se pensarmos a periferia e a universidade como territórios, podemos observar que ambas possuem características aparentemente similares. Uma periferia urbana é dotada de uma estrutura arquitetônica, assim como a universidade; uma e outra ocupam um espaço geográfico, possuem aspectos culturais, regras sociais e, especialmente, pessoas que as utilizam e as modificam constantemente, criando, assim, um espaço socialmente produzido. A questão a ser observada é: quem são as pessoas que ocupam esses territórios e quais forças atuam sobre eles?

A saber, é nítido que ambos os territórios atendem aos interesses da classe dominante, embora de maneiras distintas. A universidade, como espaço de fomento à educação e contribuinte para a mobilidade social, ao longo dos anos foi ocupada majoritariamente por pessoas brancas oriundas de classes abastadas; a presença de pessoas negras e/ou de classes populares na universidade pública é um acontecimento relativamente recente. Por outro lado, as periferias urbanas são majoritariamente ocupadas pela população negra e, ao longo do tempo, foram associadas à marginalização e à violência.

Valendo-nos dos principais conceitos que envolvem a categoria da territorialidade, no quadro abaixo elencamos as definições de espaço, território e lugar, segundo Milton Santos (2004; 2006), para melhor compreensão das territorialidades femininas periferizadas.

Quadro 1. Espaço, Território e Lugar

ESPAÇO	"[...]conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações" (Santos, 2006, p. 12).
TERRITÓRIO	O território é imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela força. Este território não tem forçosamente a mesma extensão através da história. Mas em um dado momento ele representa um dado fixo. Ele se chama espaço logo que encarado segunda a sucessão histórica de situações de ocupação efetiva por um povo – inclusive a situação atual- como resultado da ação de um povo, do trabalho de um povo, resultado do trabalho realizado segundo as regras fundamentadas do modo de produção adotado e que o poder soberano torna em seguida coercitivas. É o uso deste poder que, de

LUGAR

resto, determina os tipos de relações entre as classes sociais e as formas de ocupação do território [...] (Santos, 2004, p. 233).

No lugar- um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições- cooperação e conflito são a base da vida comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível de paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (Santos, 2006, p. 218).

Fonte: Produzido pela autora com base em Santos (2004; 2006)

É em consonância com as definições de espaço, território e lugar de Milton Santos (2004; 2006) que nos debruçaremos sobre as territorialidades femininas periferizadas, entendendo-as como aquelas experimentadas por mulheres oriundas de periferias urbanas (em sua maioria, mulheres negras) que ocupam determinados territórios e os modificam constantemente por meio de seus trabalhos, vivências e cotidianos compartilhados, atuando direta ou indiretamente nas disputas de poder desses espaços.

Assim, o conhecimento do espaço da cidade é fundamental para entendermos o território da periferia urbana e as territorialidades de agentes periferizados que ocupam a universidade pública. Milton Santos (2006), em seus estudos, analisa a cidade como um espaço “banal” e, ao mesmo tempo, o mais significativo dos lugares. Nesse espaço, todos os capitais, trabalhos, formas de organização e técnicas podem se instalar, conviver e prosperar; contudo, a cidade também pode ser um lugar onde os sujeitos socialmente fragilizados conseguem subsistir. É o palco de todos os trabalhos e capitais, podendo atrair e acolher grandes contingentes de pessoas pobres expulsas do campo e de cidades menores pela modernização da agricultura e dos serviços. Assim, diante dos percalços do sistema capitalista e da divisão do trabalho, nascem também sistemas de solidariedade (Santos, 2006).

Essas abordagens de Milton Santos (2006) sobre espaço, lugar e, principalmente, sobre o lugar da população pobre nas cidades, são de extrema importância para compreendermos que a formação do espaço geográfico influencia diretamente a organização social de determinada população. A saber, a maneira como

a cidade se estrutura distribui determinados grupos à margem do chamado “desenvolvimento”, seja no acesso ao capital mercantil e tecnológico, seja no acesso aos aparelhos estatais, como escolas, hospitais e equipamentos culturais. Esses espaços, a exemplo das periferias, são cercados de características que vão além da carência material, constituindo-se também como territórios de resistência e de construção de laços de solidariedade.

Com base, ainda, na crítica acerca da forma como o espaço é produzido na sociedade capitalista, sobretudo o espaço urbano, David Harvey (2014) defende a ideia do “direito à cidade”. Para o autor, o direito à cidade vai além da aquisição individual ou grupal de recursos; trata-se do direito de reinventar a cidade conforme nossos desejos. Portanto, “[...] é um direito mais coletivo que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização” (Harvey, 2014, p. 28).

No processo de urbanização, “[...] as cidades emergiram da concentração social e geográfica do produto excedente” (Harvey, 2008, p. 74). Assim, a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, porquanto o excedente é extraído das mãos de alguém e de algum lugar, e sua apropriação é obtida por poucos. O processo de urbanização, uma vez que depende desse excedente, possui uma relação estreita com o desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, o ambiente urbano configura-se como uma das contradições do sistema capitalista, e a desigualdade social como uma consequência que se aprofunda com o desenvolvimento desse sistema.

Nesse sentido, o território da periferia ao qual nos ateremos é a periferia urbana, que se desenvolve em meio às imbricações do sistema capitalista, aos jogos de poder, à expansão econômica e às diferentes relações e conflitos sociais. Assim, conforme o pensamento de Santos (2006), podemos enfatizar que as periferias urbanas se constituem como territórios a partir do momento em que são utilizadas pelas forças (relações de poder) que atuam em seu espaço geográfico e pela população que nelas reside.

No documentário *Territorialidade* (Milton Santos), disponível no YouTube pelo canal Plano Geral (2021), apresenta-se um pouco da trajetória do autor Milton Santos, por meio de entrevistas com pessoas de diferentes territórios, nas quais se discutem, entre outras questões, os sentidos atribuídos ao território. Adrielly Paixão, estudante

de Serviço Social, afirma: “Acho que território dá uma sensação de pertencer a algum lugar, acho que me lembraria muito o lugar onde cresci, onde tenho memórias, o lugar onde pertenço” (Plano Geral, 2021, 00:00:35).

A entrevistada traz, em sua perspectiva sobre território, “a sensação de pertencer a algum lugar”, o que nos remete à discussão anterior acerca do pertencimento e de como esses valores culturais são importantes na formação do território e dos seus sujeitos. Outra definição relevante de território é apresentada pelo entrevistado Wellington Ferreira, paisagista: “Eu julgo como meu território aquilo em que tenho limites; não dá para ser dono de tudo. Então, até determinado ponto eu consigo dizer: esse é meu espaço, esse lugar me representa ou eu o represento” (Plano Geral, 2021, 00:1:11)

A questão da representação de um território traz à tona a reflexão sobre quem determinados territórios representam, tanto o território da periferia quanto o da Educação Superior. Santos (s.d.), *apud* Plano Geral (2021) afirma: “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, espirituais e do exercício da vida”. Assim, podemos trazer a análise das territorialidades de professoras AfroUniversitárias advindas de periferias, a fim de compreendermos também o território da Educação Superior.

Para tanto, é preciso atentarmos-nos ao surgimento do espaço periferizado e de seus moradores no Brasil. Winssensbach (2008) ao explicar a formação das favelas brasileiras (os chamados morros, ou seja, as periferias brasileiras), remetem-nos ao final do século XIX. Com a abolição da escravatura e o grande aumento populacional, ampliou-se também o número de ex-escravizados sem condições de moradia. Estes eram vistos como ociosos, vagabundos e desorganizados social e moralmente. Aqueles que outrora agrupavam-se nos quilombos, onde compartilhavam práticas comunitárias, encontravam-se agora dispersos (Gonçalves; Nascimento, 2008).

Nesse momento, a territorialidade da população negra restringia-se a bairros rurais em terras doadas a negros escravizados libertos antes da abolição, bem como a grupos remanescentes de quilombos, ocupantes de terras e, principalmente, a aglomerações nas cidades brasileiras (Gonçalves; Nascimento, 2008).

Esse contingente de “homens livres”, mas ainda marginalizados, modificou os aspectos sociais e econômicos do Brasil, pois trazia singularidades de seus lugares

de origem, resultando na diversidade cultural existente no país. As autoras apontam que, em virtude das vivências em cativo, muitos negros não se fixavam em terras permanentes, o que contribuiu para que fossem, pejorativamente, chamados de nômades. Segundo as autoras, esse nomadismo advinha de uma negação à vida em cativo proveniente da escravidão (Gonçalves; Nascimento, 2008).

Outro fator que contribuiu para a alocação de negros e negras em territórios periféricos foi a eclosão de guerras no Brasil. O Exército adotou como medida o alistamento compulsório de andarilhos, desocupados e tropeiros, ou seja, dos negros recém-libertos. Gonçalves e Nascimento (2008, p. 53) exemplificam essa situação com a Guerra de Canudos, na Bahia:

a guerra de Canudos durou um ano e mobilizou mais de dez mil soldados oriundos de dezessete estados brasileiros e distribuídos em quatro expedições militares. Estima-se que morreram mais de 25 mil pessoas, culminando com a destruição total da cidade.

Mesmo com o fim da guerra, em 1898, e com a vitória do Exército sobre os sertanejos, não houve pagamento aos militares convocados, que decidiram ir ao Rio de Janeiro pressionar o Ministério da Guerra. Dessa maneira, sem conseguirem seus direitos e vivendo em condições financeiras precarizadas, instalaram-se no Morro da Providência, mais tarde denominado Morro da Favela, onde também foram negligenciados. Com o passar do tempo, mais pessoas passaram a aglomerar-se nessa região, culminando na consolidação de um território considerado de ocupação ilegal, sem respeito às normas e à lei. Dessa forma, Gonçalves e Nascimento (2008, p. 53) enfatizam:

É nesse cenário que os negros, fugindo do passado de dominação, chegaram e ocuparam as periferias das grandes cidades e se tornaram invisíveis. Esconder-se em morros que pudessem dificultar o acesso das autoridades era uma maneira de impor barreiras aos desmandos burgueses e, ao mesmo tempo, de reorganizar suas vidas.

Tiaraju D'Andrea (2020), ao discutir subjetividades periféricas e os conceitos de periferia e sujeitos periféricos, enfatiza que o termo periferia é, antes de tudo, uma construção social. Na perspectiva urbana, o termo emerge dos debates econômicos

ocorridos entre as décadas de 1950 e 1960, cujos estudos abordavam os países periféricos do capitalismo em relação às economias centrais.

Nesse contexto, surgiram estudos que analisavam os desdobramentos dessa ordem econômica nas cidades latino-americanas, que vivenciavam um momento de explosão demográfica. D'Andrea (2020) exemplifica situações ocorridas em São Paulo, onde intelectuais passaram a chamar de periferia um território geográfico caracterizado, sobretudo, pela pobreza, precariedade e distância em relação ao centro.

Outrora, o termo periferia era visto de forma pejorativa e não era aceito pelos moradores dos bairros assim denominados. A mudança e a apropriação positiva do termo ocorreram somente na década de 1990, quando o movimento hip-hop passou a utilizá-lo para denunciar, por meio de canções, batalhas de rima e demais manifestações culturais, a violência e a pobreza vividas nesses territórios.

Além das denúncias produzidas pelo movimento hip-hop, a periferia passou a tomar a palavra e a produzir novos significados sobre si mesma. Assim, o termo, antes repudiado inclusive pela academia, passou a ser utilizado politicamente pelos próprios sujeitos periféricos. Os agentes oriundos desses territórios produziram novos sentidos para a periferia, sendo o movimento hip-hop um dos grandes responsáveis por essa resignificação. Um exemplo é o grupo de rap Racionais MC's, que, em seus versos, afirmava: "só quem é de lá sabe o que acontece". O grupo teve papel fundamental na construção de uma nova postura dos moradores em relação à apropriação política, identitária e cultural do termo, como tentativa de constituir uma narrativa própria, sem necessidade de mediadores (D'Andrea, 2020).

O grupo Racionais MC's trazia, em suas músicas, questões como repressão policial, miséria econômica e racismo. Suas obras tiveram importância significativa na pacificação de territórios marcados pela violência nos anos de 1990, missão compartilhada com os próprios moradores dos bairros (D'Andrea, 2020).

D'Andrea (2020) aponta algumas precondições para a formação de sujeitos populares, periféricos ou de qualquer outro tempo histórico. A primeira condição diz respeito ao assujeitamento do indivíduo a situações sociais que escapam à sua vontade. A segunda refere-se à formação de subjetividades, produzidas a partir de

vivências geográficas, sociais e históricas, bem como das vivências familiares, escolares e comunitárias, que se entrelaçam com:

- a) a experiência racial, de gênero e classe;
- b) os códigos culturais compartilhados, cujas vivências comuns produzem uma linguagem própria, em contraposição às linguagens características de outros lugares;
- c) a consciência de pertencimento, entendida como elaboração intelectual que admite a apreensão de uma posição urbana compartilhada a partir de determinado território, embora não abarque toda a população; e,
- d) o agir político, que se refere ao ato de se apropriar da própria história, tonando-se sujeito político por meio de ações em favor do território, também não abrangendo toda a população.

Ora, as características do que D'Andrea (2020) denomina sujeitos periféricos entrelaçam-se à história da população negra e às suas contribuições socioculturais para o território brasileiro. Podemos afirmar, assim, que a população negra constitui uma das grandes protagonistas desse processo. Assim, compreenderemos os/as originários/as de territórios periféricos não apenas como sujeitos, mas como agentes na formação das periferias brasileiras. Dessa forma, o olhar para a diáspora afro-brasileira torna-se imprescindível.

Como já destacamos, a alocação da população afrodescendente em territórios periféricos foi marcada por processos de violência. Cabe ressaltar que essa violência continua a perpetuar-se na contemporaneidade, seja de forma física, cultural ou psicológica. Assim, as características apontadas por D'Andrea (2020), juntamente com o novo olhar para o território periférico (para além das dificuldades, considerando também suas potencialidades), podem ser analisadas a partir da perspectiva da afrocentricidade.

Desse modo, não basta trazermos apenas o olhar histórico sobre o acontecimento diaspórico, mas também uma visão afrocentrada acerca da formação das territorialidades periféricas. Molefi Kete Asante (2009) constitui um dos principais proponentes da abordagem afrocentrada. Ao definir afrocentricidade, afirma: "Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria

imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

A priori, a afrocentricidade é uma questão de localização. Uma vez que já vimos como, historicamente, negros e negras foram vistos como periféricos, é preciso recentralizá-los. Trata-se de colocá-los no centro da formação social, cultural e econômica, entre outras dimensões, no Brasil e no mundo. Contudo, essa localização ultrapassa o sentido físico: refere-se a uma consciência política de um povo (Asante, 2009).

Essa conscientização não diz respeito apenas às opressões vividas pela população negra, mas também às suas possibilidades de vitória. Asante (2009, p. 94) afirma: “[...] Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos”. Esse seria o ponto inicial da recentralização, pois posiciona as pessoas negras como agentes, e não como vítimas dependentes.

O conceito de agência, trazido por Asante (2009), é fundamental para a compreensão da afrocentricidade. Ser agente significa possuir recursos psicológicos e culturais voltados ao avanço da liberdade humana. Assim, quando o africano é descartado como autor e protagonista de sua própria história, encontra-se em estado de desagência. Há uma dificuldade de a população negra ver-se como agente em decorrência da histórica marginalização produzida pelo sistema de dominação racial branco. Com isso, Asante (2009, p. 95) pressupõe:

[...] O africano, portanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão. Em certo nível esse é o problema linguística, mas em outro se trata de enfrentar a realidade de situações econômicas e culturais construídas.

Para o autor, existem características mínimas que um projeto afrocentrado deve incluir, dentre elas: interesse pela localização psicológica; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da história da África (Asante, 2009), conforme apresentamos na Figura 1.

FIGURA 1– Características de Agentes Afrocentradas



Fonte: produzida pela autora, conforme Asante (2009)

A Figura 1 evidencia que a afrocentricidade, na perspectiva de Asante (2009), constitui-se como um projeto político, epistemológico e cultural voltado à reconstrução da agência africana e afrodescendente. Os elementos apresentados na imagem demonstram que ser afrocentrado não significa apenas reconhecer a existência da cultura africana, mas localizar psicologicamente e historicamente os sujeitos negros como protagonistas de suas próprias narrativas. A localização psicológica, posta no centro da figura, simboliza a necessidade de recentralização da consciência negra, uma vez que o colonialismo e o racismo produziram processos históricos de deslocamento identitário e de negação da humanidade da população afrodescendente.

Nesse sentido, essas características próprias de atitudes afrocentradas articulam-se como estratégias de enfrentamento ao epistemicídio e à desagência produzidos pela lógica eurocentrada. Assim, a imagem mostra a afrocentricidade como uma perspectiva que ultrapassa o campo teórico, constituindo-se também como

prática de resistência, valorização ancestral e reconstrução de pertencimentos históricos, culturais e subjetivos.

Fazendo uma analogia com as características apresentadas por Asante (2009), compreendemos as territorialidades femininas também como formas de agir afrocentrado. Machado e Boakari (2023), em sua concepção sobre territorialidades femininas, afirmam que estas surgem no berço do “feminismo da diferença”, que realiza uma crítica ao modo universalizante de tratar as pautas femininas presente no “feminismo da igualdade”, o qual não incluía, em suas manifestações contra as opressões de gênero, as vivências de violência vividas por mulheres operárias, negras, indígenas, entre outras.

Nesse sentido, segundo Machado e Boakari (2023), são as territorialidades femininas, juntamente com suas maneiras de produção de intervenções epistemológicas, que possibilitam mudanças nas vivências das questões de gênero, raça e mobilidade social. Essas territorialidades são elaboradas a partir de duas regiões criadas por praticantes culturais, ou seja, mulheres que vivenciam situações de opressão e que possuem suas tensões e embates sociais fabricados no interior de duas matrizes: a Matriz Rival Pujante (MRP) e a Matriz Rival Deslocada (MRD).

A MRP refere-se aos movimentos de maior força política, intelectual e militante, compostos por mulheres que se fortaleciam e lutavam pelos direitos femininos. Entre elas estavam a inglesa Mary Wollstonecraft (1759–1797) e as brasileiras Nísia Floresta (1810–1885) e Bertha Lutz (1894–1976). Já a MRD surge a partir das insatisfações com a lógica universalizante e igualitária presente nas manifestações da MRP. Essas insatisfações tornaram-se mais evidentes, sobretudo, a partir da década de 1980, com o princípio interseccional formulado por feministas negras, como Ângela Davis, bell hooks (1952–2021), Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw, entre outras (Machado; Boakari, 2023).

No Brasil, uma das grandes precursoras da MRD foi Lélia Gonzalez (1935-1994), ao trazer o conceito de amefricanidade, que considera as particularidades das mulheres ameríndias, africanas e afro-brasileiras em seus estudos de gênero (Machado; Boakari, 2023).

As territorialidades femininas, nessas perspectivas de vozes epistemológicas abordadas por Machado e Boakari (2023), oferecem bases importantes para

compreendermos a perspectiva afrocentrada, pois evidenciam o movimento intelectual e militante das mulheres negras no interior do feminismo, bem como suas lutas para inserir pautas reivindicatórias em meio às forças que atuam nos territórios em que estão inseridas.

Assim, essas analogias entram em consonância com nosso conceito de territorialidades femininas periferizadas, entendendo que as mulheres de periferia não estiveram alheias a esses movimentos. Pelo contrário, é possível perceber inúmeras características da afrocentricidade nas periferias brasileiras e nas mulheres nativas desses territórios, aspectos que ultrapassam as dificuldades vivenciadas e consideram também suas potencialidades. Sendo assim, a mulher periferizada, também mulher negra, enfrenta desafios relacionados à raça, ao gênero, à classe social e ao território.

Gonzalez (2020), ao debruçar-se sobre as dificuldades vividas pelas mulheres brasileiras, afirma que a discriminação em razão do sexo e da raça torna as mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido no Brasil, limitando suas possibilidades de mobilidade social. Todavia, a autora destaca a importância da mulher negra periferizada nas lutas sociopolíticas do país na década de 1970.

Essas lutas ocorreram, principalmente, em dois espaços: no Movimento Negro Unificado (MNU) e no Movimento de Favelas. O Movimento de Favelas foi criado pelo subproletariado urbano, por moradores de favelas e regiões periféricas organizados em associações de moradores, que reivindicavam melhores condições de transporte, moradia, educação, saúde, entre outras demandas, além de questões relacionadas à regularização fundiária das terras ocupadas. Paralelamente, o Movimento Negro atuava na articulação de grupos da comunidade afrodescendente, promovendo debates sobre o racismo e suas práticas, constituindo-se como um importante movimento de luta antirracista (Gonzalez, 2020).

A autora afirma que os primeiros grupos organizados de mulheres negras surgiram no interior do Movimento Negro, compostos, inclusive, por mulheres oriundas de periferias. Muitas delas reuniam-se para discutir problemas específicos de gênero antes de apresentarem suas ideias aos demais membros dos movimentos, a fim de evitar oposições de cunho sexista. Assim, diferentes ações protagonizadas por mulheres negras, como as ocorridas no Rio de Janeiro, sob liderança da historiadora

Beatriz Nascimento (1942-1995) foram fundamentais para a reorganização do Movimento Negro (Gonzalez, 2020).

Esses apontamentos de Gonzalez (2020) são necessários para compreendermos que as mulheres negras periferizadas sempre desempenharam papel ativo em suas comunidades, seja no trabalho, nas responsabilidades domésticas, na liderança de movimentos sociais e comunitários ou na resistência às barreiras impostas para o acesso à educação. Dessa forma, contribuíram significativamente para a formação do território periférico. Essa mulher, sendo negra, não esteve dissociada das nuances históricas de raça e gênero; e, por ser periferizada, também não esteve apartada das questões de classe que atravessam o território da periferia e influenciam na sua mobilidade social.

Cabe ressaltarmos que a utilização do termo periferizada, em vez de periférica, busca enfatizar a descendência e o pertencimento ao território da periferia. De acordo com o dicionário on-line Priberam (2024), o sufixo “-ada” pode indicar filiação ou descendência, remetendo à noção de pertencimento. O pertencimento dessas mulheres ao território periférico foi produzido pela lógica colonial e capitalista, que as colocou na condição de pessoas periferizadas.

Ressaltamos que, embora a população periférica possa desempenhar papel social e político em suas comunidades (ou fora delas) e embora o termo periferia tenha sido ressignificado e fortalecido politicamente por seus próprios sujeitos ao longo do tempo, os moradores oriundos de periferias urbanas não estão excluídos das problemáticas estruturais e dos jogos de força que atravessam esse território. Ou seja, ser periferizada/periferizado constitui uma condição produzida pelas contradições do sistema capitalista em territórios historicamente marginalizados.

Assim, partimos do pressuposto da descendência territorial dessas mulheres de maneira interseccional, trazendo as demandas de raça, gênero e classe social como um conjunto capaz de explicar as territorialidades das professoras AfroUniversitárias.

Posto isso, a população negra brasileira encontra-se geograficamente localizada, em grande medida, nas periferias. De acordo com dados do IPEA (2021), a população residente em favelas ou comunidades urbanas era de 11.425.644 pessoas, das quais 30,6% eram brancas e 68,6% eram negras. A partir das

perspectivas de Milton Santos (2004; 2006), os conceitos de espaço, território e lugar não são dados fixos, eles se transformam nas relações sociais e nas disputas de poder.

Assim, as territorialidades femininas periféricas constituem-se como uma esperança afrocentrada, pois, por meio das vivências, do cotidiano, do trabalho e das epistemologias de mulheres negras, ocorrem transformações dentro e fora das periferias. Dessa maneira, mulheres negras oriundas de periferias urbanas não são apenas vítimas dos jogos de poder produzidos pelas relações estruturais do modo de produção capitalista, mas também agentes ativas de transformação societária a partir de uma lógica afrocentrada. Portanto, torna-se pertinente e relevante a análise das imbricações entre raça, gênero e mobilidade social de maneira interseccional.

Ao compreendermos as territorialidades femininas periféricas como produções históricas, sociais e epistêmicas atravessadas pelas intersecções entre raça, gênero e mobilidade social, torna-se necessário evidenciar os caminhos metodológicos capazes de acessar tais vivências em sua complexidade. As vivências de professoras AfroUniversitárias oriundas de periferias urbanas não podem ser reduzidas a dados estatísticos ou análises descontextualizadas, pois carregam marcas de pertencimento territorial, ancestralidade, mobilidade social, resistência e produção de saberes.

Desse modo, a próxima seção, intitulada “*Entre becos, vielas e salas de aula: percurso metodológico*”, apresenta os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, detalhando os caminhos utilizados na análise das territorialidades periféricas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, que atravessam suas subjetividades no Magistério Superior. Trata-se de um percurso que busca valorizar suas oralidades, ou seja, estas memórias, narrativas e vivências como dimensões fundamentais para a produção de conhecimentos comprometidos com uma perspectiva afrocentrada e interseccional.

3 ENTRE BECOS, VIELAS E SALAS DE AULA: percurso metodológico

[...]. Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais e na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário. Medo, coragem, medo, coragemedo, coragemedo de dor e pânico.
(Conceição Evaristo)

Conceição Evaristo (2014), no conto *“A gente combinamos de não morrer”*, presente no livro *Olhos d’Água*, traduz o sentimento de muitas pessoas moradoras de periferias: o de não se paralisar diante do medo, mas transformá-lo em resistência e permanência. Trata-se de um medo que não recua, mas avança; um medo que se converte em coragem ao contrário. Ambientado em favelas, o conto evidencia as mazelas vividas pela população periférica, revelando vivências marcadas pela violência, pela fome e pela ausência de oportunidades. Contudo, ao trazer o “combinado” entre as personagens de não morrerem, a autora aponta não apenas para a morte física, mas também para a morte simbólica produzida pelos sistemas de opressão que atravessam esses territórios. Assim, o “combinado de não morrer” constitui-se como um pacto de esperança, persistência e coragem.

Nessa perspectiva, esta seção apresenta um percurso metodológico capaz de guiar as vivências de professoras AfroUniversitárias oriundas de periferias que não apenas “combinaram de não morrer”, mas também de deixar seus legados, seja em seus territórios de origem, seja na Educação Superior, transitando entre becos, vielas e salas de aula.

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa (Marconi; Lakatos, 2014), refletindo acerca dos avanços e desafios vivenciados por mulheres negras no Magistério Superior, tomando como base conceitos como territorialidade, periferia, raça, gênero e mobilidade social. Faz uma análise do contexto histórico em que as vivências dessas professoras foram e estão sendo construídas, especialmente enquanto docentes da UFMA, da área da educação e oriundas de territórios periféricos.

Para tanto, neste percurso metodológico de natureza qualitativa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a presença das mulheres no magistério superior

brasileiro; perspectivas de gênero, raça e mobilidade social; e discussões acerca de territorialidade e periferia. Inicialmente, tivemos como base os estudos de Guacira Lopes Louro (2004) e Silvia Cristina Yannoulas (2011) que discute fenômenos filosóficos e políticos da educação e do magistério no Brasil. Também dialogamos com as reflexões de Fúlvia Rosemberg (2013), que enfatiza as temáticas feministas.

Em relação aos debates sobre gênero, raça e mobilidade social, nos debruçamos sobre os estudos de Heleieth Saffioti (1987), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), Neuza Santos Souza (1983), Silvio Almeida (2019), (Ribeiro, 2017) entre outros, a partir da crítica ao sistema patriarcal, ao racismo e às desigualdades de classe como constituintes da sociedade capitalista. No que se refere às noções de territorialidade e periferia, destacamos as contribuições de Milton Santos (2006), David Harvey (2008) e Tiaraju D'Andrea (2020).

Nossa análise também dialoga com os estudos de Molefi Kete Asante (2009) sobre afrocentricidade, trazendo centralidade aos aspectos das africanidades e das vivências afro-brasileiras. Também, alguns dos autores supracitados, como Santos (2006), Saffioti (1987), Gonzalez (2020) e Harvey (2008), contribuem com discussões sobre as relações entre trabalho, espaço, desigualdade social e capitalismo.

Para refletirmos sobre as vivências, memórias e narrativas que constituem os percursos das professoras AfroUniversitárias, adotamos o conceito de oralimagens não apenas como aporte teórico, mas também como perspectiva metodológica de interpretação. Elaborado por Silva (2017), em sua tese de doutorado, o conceito emerge da leitura de imagens de arte a partir das narrativas de mulheres que nelas reconheciam fragmentos significativos de suas próprias histórias, experiências e memórias, sendo uma reflexão sobre imagem-narrativa.

Neste estudo, compreendemos as narrativas das professoras como oralimagens porque suas falas, escritas, memórias, vivências e posicionamentos produzem imagens de si, de seus percursos e de seus processos de constituição como docentes. Assim, as oralimagens constituem um caminho metodológico para a apreensão e interpretação desses percursos, valorizando a oralidade, a escuta sensível, as memórias e as vivências que atravessam seus percursos e territorialidades periferizadas. Por meio delas, buscamos compreender os sentidos

atribuídos pelas próprias professoras às suas vivências de formação, mobilidade e atuação no espaço universitário.

Nesse sentido, nosso percurso metodológico será apresentado por meio das seguintes subseções:

Concepções Ontoepistêmicas e Rodas de diálogos Afrocentrados, que tem como grande expoente Antônio Francisco Lopes Dias (2016), autor que discute relação entre o ontológico e o epistemológico, possibilitando a compreensão de sujeitos e de suas vivências periferizadas sem destituí-los de suas capacidades de ser e pensar. Do mesmo modo, em consonância com o pensamento de Dias (2016), enfatizaremos a perspectiva da afrocentricidade baseada na proposta epistemológica do lugar, compreendido tanto como território geográfico quanto como localização cultural e psicológica de docentes AfroUniversitárias; e,

Nos becos da memória acadêmica: mapeando produções sobre professoras negras, territorialidade e periferia, na qual apresentaremos os resultados das buscas por trabalhos relacionados ao objeto desta pesquisa, realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da UFMA (TEDE/UFMA), evidenciando a relevância dos estudos do tipo Estado da Questão, destacando os principais argumentos, as disputas e os consensos atuais que impactam diretamente no problema deste estudo: de que maneira mulheres negras têm ocupado espaços de prestígio social, como o Magistério Superior, com suas territorialidades periferizadas e interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social?

3.1 Concepção Ontoepistêmica e Rodas de Diálogo em Eventos Afrocentrados

Para nos debruçarmos sobre as narrativas vividas por professoras AfroUniversitárias em suas territorialidades periferizadas, não podemos nos afastar do aspecto ontológico, isto é, da ontologia do Ser e das coisas em si mesmas. Cabe, assim, ressaltar que o estudo do Ser está também ligado às formas de conhecimento, pois não há produção de conhecimento sem ontologia, sem o aprofundamento acerca de quem somos, de quem estamos sendo e, também, de quem não somos. Da mesma

forma, não há ontologia sem a reflexão acerca da natureza e das relações entre sujeito e objeto (físicos e simbólicos), no caso deste estudo, entre professoras AfroUniversitárias e suas territorialidades.

Observando esse cenário, quem melhor versa sobre esse ponto de vista de pesquisa ontoepistêmica é o professor Antônio Francisco Lopes Dias (2016). Esta perspectiva permite

[...] analisar o cenário (contexto objetivo e horizonte) da realidade dentro de um panorama que tem fundamentos (ontoepistemológicos, axiológicos) e considera o movimento (as contradições), as determinações (qualificações, resultados), as circunstâncias e relações (de distanciamento e aproximação) (Dias, 2016, p.125).

Para o autor, há um elo entre o ontológico e o epistemológico, pois a ontologia considera a questão do Ser, enquanto a epistemologia aborda a natureza, as etapas e as formas de conhecimento (Dias, 2018). Assim, com essa perspectiva trazida por Dias (2016), conduzimos a análise das territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias à luz de suas construções históricas, políticas e econômicas (enquanto mulheres negras) e das dinamicidades dos territórios aos quais pertencem ou pertenceram, sejam suas comunidades, famílias, universidade ou a sociedade como um todo. Além disso, dialogamos sobre como essas mulheres percebem e refletem acerca dos processos dos quais fazem parte, considerando tanto os pressupostos ontológicos quanto os epistemológicos.

Nesse sentido, olhamos para o território da periferia, acessando sua realidade em todo o movimento que abarca a formação sócio-geográfica e as relações sociais, considerando particularidades relacionadas ao saneamento básico, ao acesso a bens e serviços, ao trabalho, à educação, às condições de habitação, entre outras dimensões.

É necessário olhar para as relações sociais presentes na periferia, em especial para as ações do Estado e da hegemonia capitalista, racial e patriarcal sobre esse território, uma vez que tais ações impactam diretamente as relações sociais estabelecidas com os moradores dessas regiões. Essas relações não obedecem a uma linearidade, mas são marcadas por tensões e conflitos, dentre os quais

destacam-se as desigualdades sociais, a violência e o racismo presentes nas periferias brasileiras.

Assim, analisamos as nuances do racismo e do sexismo vivenciados por professoras negras em suas subjetividades enquanto mulheres negras oriundas de territórios periferizados, considerando suas identificações culturais e profissionais como docentes universitárias.

Essas mulheres são e vão sendo em diferentes ambientes, em suas comunidades ou na academia, e em distintos momentos de suas vivências. Dias (2018) preconiza que o fundamento ontológico decorre das circunstâncias e relações cujos sujeitos são os homens vivendo em sociedade: “[...] e esta, decerto, não existe sem o ato de pensar, sem as ideias, sem as contradições e certa consciência do Eu, do Outro e do Mundo” (Dias, 2018, p. 305).

Nessa perspectiva ontoepistêmica, as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias são compreendidas não apenas como espaços geográficos marcados por desigualdades sociais, mas como territórios históricos, culturais, políticos e simbólicos atravessados por relações de poder, pertencimento e resistência. Assim, a análise das vivências dessas docentes considera, de maneira indissociável, suas condições materiais de existência e suas formas de pensar, sentir e significar o mundo, entendendo que ser mulher negra, oriunda de periferia e docente universitária envolve processos contínuos de construção do Ser em meio às contradições da sociedade capitalista, racista e patriarcal.

Desse modo, as vivências dessas professoras são percebidas para além da condição de subalternização, evidenciando-as como agentes sociais e epistêmicas que, por meio de suas vivências, produzem deslocamentos, reexistências e novas formas de ocupação do território universitário.

Além disso, adentrar na análise das territorialidades periferizadas requer um olhar sob a ótica da afrocentricidade, envolvendo a localização psicológica dessas professoras AfroUniversitárias e a construção de suas afro-brasilidades ou amefricanidades, como denomina Lélia Gonzalez (2020).

Asante (2009), ao abordar a afrocentricidade, afirma que a ideia afrocêntrica é, essencialmente, uma proposta epistemológica do lugar. Segundo o autor, uma vez que a população africana foi deslocada em termos culturais, psicológicos, econômicos

e históricos, faz-se necessária a leitura de suas conjunturas, em qualquer país, a partir de uma localização central na África e em suas diásporas.

Asante (2009) enfatiza que, ao longo da história, africanas/os vêm atuando às margens das vivências eurocêntricas, permanecendo em uma condição periférica em relação às atividades tidas como “reais”, seja na economia, na história, na política ou na arte. Dessa forma, torna-se importante o interesse por essa localização, sobretudo pela localização psicológica, isto é, pelo lugar em que a mente está situada.

Sobre “Localização” Asante (2009, p. 96) preconiza:

“Localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar ficando, temporária ou permanente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. [...]

Essa localização também pode ser cultural, dada a herança africana presente nesses territórios, seja na história contada pelos antepassados, nas religiões de matriz africana, nas vestimentas, nas músicas, nos ritmos ou na culinária. Existe África em cada fragmento dos territórios periferizados, nas vivências das periferias, nas tradições de trançar os cabelos, no pretuguês falado (Gonzalez, 2020), no respeito às matrigestoras (Dove, 1998) e, infelizmente, também nos efeitos nefastos do colonialismo sobre os povos negros.

Nesse sentido, cabe pensarmos uma perspectiva ontoepistêmica do território geográfico a partir de uma abordagem afrocentrada, considerando a análise do advento das diásporas e os efeitos da colonização na produção dos territórios periféricos, mas também reconhecendo as potencialidades afrodescendentes presentes nas vivências dessas docentes que atravessam outros territórios.

Dessa maneira, faz sentido estarmos conectados às africanidades, mas também atentos às afro-brasilidades, às características “íntimas” da população negra periferizada e do território da periferia como um todo. O intuito é olhar para as narrativas das docentes AfroUniversitárias da UFMA a partir dessa abordagem da localização física, cultural e psicológica, considerando onde estão situadas suas mentes e individualidades, conforme pressupõe Asante (2009).

Com isso percebemos que, localizações ontoepistêmicas criadas por eventos científicos, são essenciais na produção dos dados desta pesquisa. Os lugares coletivos de diálogo e construção de saberes são compreendidos não apenas como ambientes acadêmicos formais, mas como territórios de partilha de vivências, memórias e epistemologias negras. Nesse sentido, a interlocução com as professoras AfroUniversitárias aconteceu por meio da **Roda de Diálogo “Professoras Negras Tecendo Memórias na Educação Física”**, realizada durante o VI Julho das Pretas & V Jornada de Educação Afrocentrada (VI JUPre & V JEAfro), cuja temática central foi “Mulheres Negras Tecendo Memórias Ancestrais”.

Essa construção metodológica também dialoga com vivências anteriores desenvolvidas pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Machado, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Afrocentrada (MafoEduc Olùkó/CCSO/UFMA), por meio do Projeto de Pesquisa *Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas*, que consolidou as rodas de diálogo, rodas de vivências e rodas de vozes epistêmicas como dispositivos metodológicos de escuta, partilha e produção de conhecimentos acerca das trajetórias de mulheres negras na universidade (Machado, 2023).

Essas vivências evidenciam a potência das narrativas coletivas como instrumento de investigação científica comprometido com perspectivas ontoepistêmicas afrocentradas, interseccionais e descoloniais, valorizando as vivências e oralidades de professoras afrodescendentes como fontes legítimas de conhecimento.

Entre essas ações, destaca-se a *Roda de Vozes Epistêmicas/PPGE* (2019), realizada com as professoras doutoras Karla Sousa e Valdenice Prazeres, promovendo reflexões sobre os percursos acadêmicos de mulheres negras e os desafios enfrentados no Magistério Superior. Também se insere nesse movimento a *Roda de Diálogo Consciência Negra*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Cruz, fortalecendo discussões acerca das relações étnico-raciais, pertencimento e resistência no espaço universitário (Machado, 2023).

Do mesmo modo, por ocasião do VI EMEMCE & VI SIMPERGEN, realizados na UFMA, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), entre os dias 11 e 14 de setembro de 2017, com a temática “A

mulher Afrodescendente no Cotidiano Escolar”, Raimunda Machado (2023) utilizou as atividades de *Painel Temático* e *Roda de Vivências*, nas quais Professoras AfroUniversitárias apresentaram relatos de suas vivências acadêmicas e profissionais. Essas atividades possibilitaram não apenas a socialização de percursos pessoais e profissionais marcados por desafios relacionados às questões de raça, gênero e mobilidade social, mas também a valorização das memórias, das ancestralidades e das estratégias de resistência e (re)existências construídas por mulheres negras no interior da universidade pública.

Posteriormente, nos dias 19 e 20 de março de 2018, ocorreu também o I COPERGE/UFMA, com a temática “*Vozes Epistêmicas e Saberes Plurais na Educação*”, organizado, sobretudo, como estudo exploratório voltado à apresentação e discussão da referida pesquisa. O evento teve como proponente e coordenadora a Prof.^a Dr.^a Raimunda Machado, reunindo diferentes atividades acadêmicas voltadas à discussão das trajetórias sociais de professoras afrodescendentes. Nesse contexto, as rodas de diálogo e de vivências constituíram-se como espaços metodológicos de produção de dados, de fortalecimento identitário e de valorização das epistemologias negras femininas.

Assim, esta dissertação insere-se em um percurso investigativo já vivenciado e aprovado por comitê científico de agências de fomento, a exemplo da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAPEMA), no campo das pesquisas sobre mulheres negras no Magistério Superior, utilizando as rodas de diálogo como procedimentos metodológicos de escuta sensível, construção coletiva de memórias e produção de vivências acadêmicas.

Compreendemos que eventos científicos voltados às discussões étnico-raciais, de gênero e afrocentradas constituem-se não apenas como lugares de socialização de pesquisas, mas também como territórios privilegiados de produção epistemológica, fortalecimento político e emergência e circulação de narrativas historicamente silenciadas no interior da universidade. Assim, mais do que momentos de exposição científica, tais eventos configuram-se como territórios de aquilombamento acadêmico, de fortalecimento identitário e de produção coletiva de saberes insurgentes.

Então, a roda de diálogo foi utilizada como estratégia metodológica por favorecer uma escuta horizontalizada, coletiva e sensível das vivências das

participantes. Diferentemente de procedimentos metodológicos tradicionais pautados exclusivamente na extração individualizada de informações, a roda de diálogo possibilita a construção compartilhada de memórias, afetos, percepções e pertencimentos, valorizando a oralidade como dimensão constitutiva das epistemologias afro-brasileiras e afrocentradas. Nesse sentido, as falas produzidas nesse espaço não são compreendidas apenas como relatos individuais, mas como oralimagens (Silva, 2017) atravessadas por ancestralidades, territorialidades e vivências socioculturais comuns.

A escolha desse espaço metodológico dialoga com a perspectiva afrocentrada proposta por Asante (2009), ao recentralizar mulheres negras como agentes de produção do conhecimento sobre si mesmas e seus percursos formativos. Além disso, aproxima-se das contribuições de autoras negras (Silva, 2017) que compreendem a experiência, a memória e a oralidade como dimensões legítimas de construção epistemológica, especialmente quando articuladas às vivências de raça, gênero e classe social.

Além disso, sentimos a necessidade de um levantamento documental junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), da UFMA, a fim de identificarmos o quantitativo de docentes negros na IES, porém, não obtivemos retorno sobre esses dados. De outra forma, aproveitamos a participação de professoras em eventos científicos e buscamos informações em órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, Brasil, 2022), que oferecem dados estatísticos periódicos sobre educação com dados desagregados por gênero, raça e classe social.

Desse modo, a Roda de Diálogo constituiu-se como espaço de reconhecimento, pertencimento e produção coletiva de sentidos acerca das territorialidades femininas periferizadas e das vivências de mulheres negras no magistério superior, superando o lugar de mero instrumento de coleta de dados.

Com esse procedimento ampliamos as técnicas tradicionais de entrevistas, pois não foram apenas coleta de depoimentos para serem analisados, mas diálogo ontoepistêmico sobre histórias e vivências de mulheres negras que se inventam e se reinventam ao longo de seus percursos pessoais, acadêmicas e profissionais.

Esse percurso metodológico contribuiu para o desvelamento das territorialidades e das subjetividades que permeiam as oralimagens acadêmicas de professoras AfroUniversitárias. Em particular na área da Educação Física da UFMA, participaram da Roda de Diálogo as professoras: **Waldecy das Dores Vieira Vale (08/03/1956 a 27/11/2025), Jucilea Neres Ferreira e Elizabeth Santana Alves de Albuquerque**, tendo em vista que suas vivências em uma universidade pública constitui um cenário fundamental para a compreensão de suas territorialidades atravessadas por relações de gênero, raça e mobilidade social.

As narrativas dessas docentes tornaram-se especialmente relevantes porque a Educação Física, historicamente marcada por discursos biomédicos, esportivistas, masculinistas e racializados, também se constituiu como um território de disputas em torno do corpo, da intelectualidade e do pertencimento.

Nesse contexto, mulheres negras docentes da Educação Física atravessam desafios específicos relacionados não apenas à docência universitária, mas também às representações históricas atribuídas aos seus corpos, frequentemente associados à força física, à hiperssexualização ou à subalternização, em detrimento do reconhecimento de suas capacidades intelectuais e científicas.

Assim, a escuta e a análise das oralimagens dessas professoras possibilitou a compreensão de como raça, gênero, mobilidade social e territorialidade atravessam seus percursos acadêmicos, profissionais e pessoais, revelando estratégias de permanência, resistência e produção de saberes no interior da universidade.

Suas narrativas evidenciaram vivências construídas entre periferias, quadras, salas de aula, laboratórios, projetos de extensão e espaços de formação humana, demonstrando que suas presenças na Educação Superior representam não apenas conquistas individuais, mas também processos coletivos de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e às desigualdades estruturais. Desse modo, as vivências dessas docentes contribuem para ampliar o debate sobre a democratização da universidade pública, a pluralidade epistemológica e a valorização de perspectivas afrocentradas no campo da Educação Física e da formação docente.

A construção das narrativas de **Waldecy Vale, Jucilea Ferreira e Elizabete Albuquerque** fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), especialmente em sua perspectiva temática e interpretativa, considerando as falas

das participantes como produções sociais atravessadas por relações históricas, culturais e subjetivas. Contudo, esta pesquisa não se limitou a uma categorização técnica das narrativas, pois buscou a compreensão dos significados, das memórias, das territorialidades e as vivências construídas pelas docentes AfroUniversitárias em seus percursos, sobretudo, de atuação profissional.

Nesse sentido, as narrativas foram compreendidas como oralimagens (Silva, 2017), isto é, produções de memória e vivências que articulam ancestralidade, pertencimento, raça, gênero, mobilidade social e territorialidade. Assim, a análise das falas ultrapassa a descrição de conteúdos manifestos, buscando a interpretação dos significados produzidos pelas docentes sobre si mesmas, seus territórios e suas vivências no magistério superior.

A Análise de Conteúdo, nesse contexto, contribuiu para a sistematização e organização das unidades temáticas presentes na Roda de diálogo, permitindo a localização de recorrências, tensões, silenciamentos e significados compartilhados. Além disso, a sua utilização ocorreu em articulação com perspectivas afrocentradas, interseccionais e ontoepistêmicas, que reconhecem as participantes não apenas como fontes de informação, mas como agentes produtoras de saberes e epistemologias.

Dessa forma, ressaltamos que, este estudo, não envolve grandes riscos físicos as participantes envolvidas. Os procedimentos metodológicos estão pautados no respeito as suas crenças, culturas, individualidades, suas expressões etc. Se porventura, ocorrer algum constrangimento em virtude de alguma questão levantada, a participante poderá não responder tal pergunta e/ou não realizar a entrevista, mesmo que tenha assinado o TCLE. Para tanto, todos os cuidados serão tomados, visando a integridade das participantes, com suas identidades serão preservadas, caso assim queiram.

Os benefícios diretos dessa pesquisa apontam para o fortalecimento de identidades e lutas de docentes AfroUniversitárias no seu Ingresso/permanência na Universidade Pública. O grupo de professoras terá a oportunidade de refletir sobre suas origens, seus aspectos culturais, seu lugar de intelectual e como estes estão imbricados em seus percursos educacionais. De forma indireta, as participantes terão fontes, durante e ao final da pesquisa, que evidenciam as pautas levantadas por ativistas

dentro e fora do ambiente acadêmico, contribuindo para o fortalecimento dos seus saberes e práticas profissionais em consonância com os aspectos éticos.

As Pesquisas, no campo das ciências humanas e sociais, ainda não dispõem de uma legislação específica/exclusiva para amparar e proteger as questões éticas dos pesquisadores e de todos os envolvidos nas pesquisas. Desse modo, tivemos por base a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde (CNS) que considera “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” e fornece legitimidade ao proceder dessa pesquisa. Ademais, a Resolução nº 510/2016, também, do CNS, em seu Art. 1º, em termos de eticidade da pesquisa dispõe sobre “*normas aplicáveis a pesquisa nas ciências humanas e sociais*”, oferecendo recomendações de responsabilidade e comprometimento com os seres humanos envolvidos na pesquisa.

Assim sendo, esta pesquisa agrupa um conjunto de formulários no apêndice que formalizam os aspectos éticos, deste estudo, informando sobre contexto, finalidade. Essa pesquisa será suspensa caso ocorra greves ou longas suspensões das atividades acadêmicas, podendo ser continuada assim que estas intercorrências forem resolvidas, assim como também caso as docentes desistem/recusem participar das entrevistas, mesmo que estas tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.

Quanto à possibilidade de quantificação dos dados, esta se apresenta em termos percentuais, por tabelas ou diagramas. Esse tipo de análise favorece a liberdade de transitar entre diferentes fontes bibliográficas, articulando-as às entrevistas para alcançar uma compreensão mais aprofundada da problemática investigada.

A análise de conteúdo se pauta em duas etapas como: a sistematização dos dados, mediante a organização das documentações e/ou materiais, e, a análise propriamente dita que inclui a codificação da documentação sistematizada através das unidades de registro, oriundas da Roda de Diálogos e unidades de contexto que expressam os significados e sentidos das falas.

Vale ressaltar que o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação têm como características: a categorização, descrição dos dados, análise dos dados,

inferências e interpretações, considerando os conteúdos das entrevistas à luz da teorização abordada na pesquisa (Mendes e Miskulin, 2017).

Dessa forma, os impactos esperados desta pesquisa consistem em ampliar o debate sobre a presença da mulher negra no magistério superior brasileiro e, em particular, na área da educação; promover discussões acerca das territorialidades de professoras AfroUniversitárias, a fim de desmistificar preconceitos e estigmas relacionados aos espaços periferizados; e incentivar, no âmbito universitário, reflexões sobre processos de exclusão e preconceito, racismo, sexismo e desigualdades de classe que ainda podem subsistir no ambiente acadêmico, contribuindo para a formulação de políticas e programas de fortalecimento da prática docente de professoras AfroUniversitárias.

3.2 Nos Becos da Memória Acadêmica: mapeando produções sobre professoras negras, territorialidade e periferia

“[...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos da minha favela”
(Conceição Evaristo)

Esse pequeno trecho do prefácio da obra *Becos da Memória*, da célebre autora Conceição Evaristo, demonstra a motivação de sua escrita e os diversos personagens que apresenta ao longo de uma obra que traz aspectos de sua vida em uma favela de Belo Horizonte, em meio aos seus anseios ficcionais. Evaristo (2017) considera essa como a primeira obra em que construiu “[...] um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência”. A autora afirma que, talvez de forma inconsciente, estivesse construindo uma forma de escrevivência.

Evaristo (2017) preconiza que, tal como os barracos da favela onde passou parte de sua vida eram amontoados, ela carrega dentro de si homens, mulheres e crianças, bem como suas histórias, que se misturam às suas memórias inventadas ou não, ficcionais ou não, mas fundamentadas em suas vivências e nas vivências dos seus.

Desse modo, articulamos um levantamento bibliográfico e documental de trabalhos científicos que abordam categorias estudadas nessa pesquisa como possibilidade de conhecimento das narrativas de mulheres negras, sobretudo de docentes AfroUniversitárias, que enxergam na universidade, na docência e na pesquisa espaços de perpetuação de suas memórias e das memórias dos seus.

Foi por meio do levantamento de dissertações e teses que se aproximam de nossa temática que podemos reconhecer que os caminhos trilhados por diferentes pesquisadoras contribuem significativamente para esta pesquisa. Além disso, podemos problematizar a forma como essas temáticas vêm sendo produzidas e, principalmente, dar visibilidade a autoras negras que escrevem sobre suas escrevivências.

Evaristo (2020), ao abordar o conceito de escrevivência, afirma: “A escrevivência não é a escrita em si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade”. Dessa forma, a temática desta pesquisa não nasceu por si só, mas descende de muitas lutas e resistências de pessoas afrodescendentes que decidiram fazer ciência e deixar seus legados às futuras gerações de pesquisadoras negras.

Resgatar essas produções é resgatar vozes, protestos, conquistas, memórias; é nos deparar com as “personas” das pesquisas sobre Magistério Superior, Afrodescendência, Territorialidade, Periferia etc. É poder encontrar novos personagens, novos lugares na cena da educação brasileira.

Conceição Evaristo (2018, p. 13) afirmou: “[...] a favela descrita em *Becos da memória* acabou e acabou. Hoje as favelas produzem outras narrativas, provocam outros testemunhos e inspiram outras ficções”. Assim, por meio do garimpo de dissertações e teses com levantamento bibliográfico e documental e abordagem qualitativa, partimos em busca da localização de “memórias” que nos permitem uma fundamentação para descobrir novas narrativas, novos lugares, novas docentes AfroUniversitárias e novas periferias.

Considerando a temática e o objeto deste trabalho, recorreremos aos seguintes descritores: professoras afrodescendentes; professoras de periferia; professoras universitárias negras; territorialidade; periferia, totalizando cinco (5) descritores. Com esse procedimento, realizamos um levantamento a partir do Banco de Teses e

Dissertações da CAPES e do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da UFMA (TEDE/UFMA), trazendo também um recorte dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Assim, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 1: *Estudos sobre Territorialidades de Professoras AfroUniversitárias na CAPES e no TEDE/UFMA – PPGE/UFMA*.

Tabela 1. Estudos Sobre Territorialidades de Professoras Afrouniversitárias na Capes e no TEDE/UFMA & PPGE/UFMA

DESCRITORES	SEM FILTRO DE RECORTE TEMPORAL			COM FILTRO POR ANO (2013-2023)			SELECIONADOS		
	CAPES	TEDE/UFMA	PPGE/UFMA	CAPE S	TED E	PPG E	CAPE S	TED E	PPG E
<i>professoras afrodescendentes</i>	49	179	69	13	150	44	2	0	1
<i>professoras de periferia</i>	371	5246	349	18	4427	2080	2	0	0
<i>professoras universitárias negras</i>	15	271	80	6	225	49	2	0	2
<i>territorialidade</i>	15139	16	2	2911	11	1	1	0	0
<i>periferia</i>	4668	26	8	817	19	2	2	1	0

Fonte: produzida pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do TEDE (2024) <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> / <https://tedebc.ufma.br/jspui/>

Ao selecionarmos os cinco (5) descritores, a priori não elegemos filtros de recorte temporal e, posteriormente, elegemos o filtro de trabalhos publicados nos em dez anos (2013–2023) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no TEDE/UFMA. Percebemos, de imediato, que o número de trabalhos encontrados, na maioria dos descritores, é muito elevado e, ao realizarmos a leitura dos títulos e, brevemente, dos resumos, constatamos que as buscas nos bancos de dados (CAPES/TEDE) pouco condizem com trabalhos sobre raça, gênero e classe social de professoras negras.

Os descritores **territorialidade e periferia** possuem menor quantidade de trabalhos que dialogam diretamente com nossa proposta de estudo. Assim, na tentativa de encontrarmos pesquisas que nos ajudassem a elucidar as territorialidades de professoras AfroUniversitárias, optamos pelo recorte temporal de dez anos, em vez de cinco anos, como é encontrado na maioria de trabalhos que produzem

levantamento documental, uma vez que o número real de estudos que contemplam a temática de professoras afrodescendentes da Educação Superior ainda é relativamente pequeno.

Inicialmente, ao não elegermos filtros de recorte temporal, com o intuito de termos uma noção total dos trabalhos publicados nos diferentes descritores em ambos os bancos de dados (CAPES e TEDE), percebemos a diversidade de pesquisas em distintas áreas do conhecimento. No descritor **professoras afrodescendentes**, obtivemos quarenta e nove (49) trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, cento e setenta e nove (179) no TEDE/UFMA e sessenta e nove (69) no PPGE/UFMA. No descritor **professoras de periferia**, os resultados apontaram trezentos e setenta e um (371) trabalhos na CAPES, cinco mil duzentos e quarenta e seis (5.246) no TEDE e trezentos e quarenta e nove (349) no PPGE. Já no descritor **professoras universitárias negras**, foram encontrados quinze (15) trabalhos na CAPES, duzentos e setenta e um (271) no TEDE/UFMA e oitenta (80) no PPGE/UFMA.

Com o descritor **territorialidade**, obtivemos o maior número de resultados no banco da CAPES, totalizando quinze mil cento e trinta e nove (15.139) trabalhos. Cabe destacar que a maioria dessas pesquisas foi elaborada em Programas de Pós-Graduação em Geografia. No TEDE/UFMA, foram encontrados apenas dezesseis (16) trabalhos e, no PPGE/UFMA, apenas dois (2). No descritor **periferia**, obtivemos quatro mil seiscentos e sessenta e oito (4.668) trabalhos no banco de dados da CAPES, vinte e seis (26) no TEDE/UFMA e oito (8) no PPGE/UFMA. Assim, nas buscas realizadas, constatamos um total de vinte mil duzentos e quarenta e dois (20.242) trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, cinco mil setecentos e trinta e oito (5.738) no TEDE/UFMA e quinhentos e oito (508) no PPGE/UFMA, totalizando vinte e seis mil quatrocentos e oitenta e oito (26.488) trabalhos.

A posteriori, elegemos os trabalhos publicados em dez anos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no TEDE/UFMA, realizando também um recorte específico dos trabalhos do PPGE. Com o descritor **professoras afrodescendentes**, obtivemos treze (13) trabalhos na CAPES, cento e cinquenta (150) no TEDE e quarenta e quatro (44) no PPGE. No descritor **professoras de periferia**, foram encontrados dezoito (18) trabalhos na CAPES, quatro mil quatrocentos e vinte e sete

(4.427) no TEDE e quarenta e quatro (44) no PPGE. Já no descritor **professoras universitárias negras**, identificamos seis (6) trabalhos na CAPES, duzentos e vinte e cinco (225) no TEDE e quarenta e nove (49) no PPGE. Por fim, no descritor **territorialidade**, encontramos dois mil novecentos e onze (2.911) trabalhos na CAPES, onze (11) no TEDE e apenas um (1) no PPGE. Percebe-se uma baixa evidente de publicações relacionadas à temática da territorialidade em dez anos, sendo que o último trabalho publicado relacionado a essa categoria, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, data do ano de 2016. No descritor **periferia**, foram encontrados oitocentos e dezessete (817) trabalhos na CAPES, dezenove (19) no TEDE e apenas dois (2) no PPGE.

Após elegermos os descritores e filtrarmos os trabalhos, partimos para a etapa de seleção. A escolha das produções que seriam analisadas baseou-se em critérios definidos pela autora desta pesquisa, considerando a temática investigada, o objeto do estudo, as palavras-chave e a leitura dos resumos das dissertações e teses encontradas nos bancos de dados anteriormente mencionados. Nesse sentido, selecionamos trabalhos publicados em dez anos, em ambos os bancos de dados (CAPES e TEDE/UFMA) desconsiderando produções repetidas.

Conforme os descritores utilizados, no descritor **professoras afrodescendentes** foram selecionados dois (2) trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nenhum (0) trabalho do TEDE/UFMA e um (1) trabalho do PPGE/UFMA. No descritor **professoras de periferia**, selecionamos apenas dois (2) trabalhos do banco da CAPES. Já no descritor **professoras universitárias negras**, elegemos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do TEDE/PPGE/UFMA, sendo dois (2) trabalhos em cada banco de dados. No descritor **territorialidade**, selecionamos apenas um (1) trabalho encontrado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerado relevante para a compreensão do território para além do espaço geográfico. Por fim, no descritor **periferia**, selecionamos dois (2) trabalhos da CAPES e um (1) do TEDE/UFMA.

Assim, totalizaram-se treze (13) trabalhos selecionados. Entre eles, o número de teses supera o número de dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No que se refere ao TEDE/UFMA, o número de dissertações se sobressai,

sendo a maioria produzida no âmbito do PPGE/UFMA. Essa relação pode ser visualizada de forma mais detalhada no diagrama abaixo (figura 2):

FIGURA 2-Trabalhos Selecionados no TEDE/UFMA, PPGE, CAPES



Fonte: produzida pela autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – TEDE/UFMA (2024)

Machado (2019), ao abordar os índices levantados a partir de pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), utilizando descritores semelhantes aos desta pesquisa, *professoras afrodescendentes*, *mulheres afrodescendentes na educação superior* e *professoras negras no ensino superior*, enfatiza que tais estudos indicam a existência de uma invisibilidade das mulheres negras na sociedade brasileira e, principalmente, no universo da docência. Nesse sentido, a autora destaca a importância das pesquisas do tipo “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” voltadas às mulheres negras no Magistério Superior.

Dessa forma, o estudo sobre o ingresso e a participação de mulheres afrodescendentes no Magistério Superior, mediante o levantamento de produções científicas que tratam dessa temática, evidencia os dilemas relacionados à

desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, histórica e culturalmente internalizados pela sociedade brasileira. Além disso, revela formas de resistência e rupturas com as práticas de colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio da presença de mulheres afrodescendentes em espaços considerados privilegiados pela lógica eurocentrada. Conforme destaca Machado (2019, p. 25):

Dessa forma, o estudo sobre o ingresso e a participação das mulheres afrodescendentes no magistério superior, mediante análise de produções científicas que tratam deste estudo, apresenta os dilemas da desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, culturalmente e historicamente, internalizados pela sociedade brasileira, bem como, formas de resistências e rupturas com a prática de colonialidade do poder, do saber e do ser, pela presença de mulheres afrodescendentes em espaços considerados privilegiados na lógica eurocentrada. (Machado, 2019, p. 25).

Assim, o garimpo de teses e dissertações que dialogam com a temática das territorialidades de professoras AfroUniversitárias da UFMA torna-se relevante para compreendermos as conquistas e superações tanto da população negra em geral quanto das docentes afrodescendentes que, há algum tempo, lutam pelo/no espaço acadêmico. Além disso, esse levantamento possibilita identificar lacunas, permanências e avanços nas produções científicas acerca da presença de mulheres negras na Educação Superior, evidenciando a necessidade de fortalecimento de pesquisas que articulem raça, gênero, mobilidade social e territorialidade.

As etapas e os resultados obtidos nesta investigação podem ser visualizados por meio do fluxograma apresentado na Figura 3.

FIGURA 3– Mapeamento das dissertações e teses



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao distribuirmos nossas buscas entre dissertações e teses, percebemos que, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando os últimos dez anos (2013–2023), o descritor **professoras afrodescendentes** apresentou um total de 13 trabalhos, sendo 11 dissertações e 2 teses. No descritor *professoras de periferia*, identificamos 18 trabalhos, dos quais 16 eram dissertações e apenas 2 teses. Já o descritor **professoras universitárias negras** resultou em 6 trabalhos, distribuídos igualmente entre 3 dissertações e 3 teses. Em relação ao descritor **territorialidade**, encontramos 2.911 trabalhos, sendo 2.248 dissertações e 663 teses. Por fim, o descritor *periferia* apresentou 817 trabalhos, entre os quais 639 dissertações e 178 teses, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes dentre dez anos (2013-2023)

<i>DESCRITORES</i>	<i>DISSERTAÇÕES</i>	<i>TESES</i>	<i>TOTAL</i>
<i>PROFESSORAS AFRODESCENDENTES</i>	11	2	13
<i>PROFESSORAS DE PERIFERIA</i>	16	2	18
<i>PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS</i>	3	3	6
<i>TERRITORIALIDADE</i>	2248	643	2911
<i>PERIFERIA</i>	639	178	817

Fonte: Produzida pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (junho, 2024)

Contudo, os quantitativos de dissertações e teses apresentados anteriormente não demonstram, de maneira efetiva, a aproximação desses estudos com o objeto desta pesquisa. Dessa forma, procedemos à análise dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionando as dissertações (4) e teses (5) que mais dialogam com a temática deste estudo. Essas produções foram organizadas no Quadro 2, conforme ano de publicação, título, tipo de trabalho, autoria e instituição de origem.

Quadro 1. Trabalhos Selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da Capes

ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
2013	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: vivências de mulheres negras na construção da carreira docente	TESE	Maria de Lourdes Silva	Universidade Federal de São Carlos
2013	Produção Territorial das Reformas Agrária No Brasil	DISSERTAÇÃO	Herivelto Fernandes Rocha	Universidade de São Paulo
2013	A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo	TESE	Tiaraju Pablo Dandrea	Universidade de São Paulo
2014	Mulheres negras e intelectuais da periferia	DISSERTAÇÃO	Neuza Maria Santana de Oliveira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2016	Vivências de racismo vivenciadas por três professores afrodescendentes	DISSERTAÇÃO	Claúdio José Araujo Silva	Universidade Federal do Piauí
2017	Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas'	TESE	Maria Simone Euclides	Universidade Federal do Ceará
2019	Formação Continuada de Professores: A JEIF na Construção das Territorialidades Docentes Em uma Escola Pública do Município de São Paulo	DISSERTAÇÃO	Tayna Mota Santos Figueredo	Universidade Federal de São Paulo
2022	Marimbas Curriculares em Periferias Urbanas: Sentir/Pensar com Professoras Negras no Município de Duque de Caxias/RJ"	TESE	Celia Regina Cristo de Oliveira	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
2022	Feminismo negro acadêmico: resistência e práticas insurgentes nas trajetórias de professoras negras universitárias'	TESE	Wellington Santos Pereira	Universidade Federal da Bahia

Fonte: produzida pela autora, com base na Capes (2024).

Ao realizarmos o levantamento no Sistema Eletrônico de Publicação de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), considerando os mesmos descritores e o recorte temporal de dez anos (2013–2023), constatamos os seguintes resultados: no descritor *professoras afrodescendentes*, identificamos 150 trabalhos, sendo 142 dissertações e 8 teses; no descritor *professoras de periferia*, obtivemos 4.427 trabalhos, dos quais 3.640 eram dissertações e 583 teses; no descritor *professoras universitárias negras*, encontramos 225 trabalhos, sendo 212 dissertações e 13 teses; quanto ao descritor *territorialidade*, localizamos 11 trabalhos, entre eles 9 dissertações e 2 teses; e, por fim, no descritor *periferia*, foram encontrados 19 trabalhos, distribuídos em 17 dissertações e 2 teses, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3. Catálogo de Teses e Dissertações do TEDE/UFMA nos últimos dez anos (2013-2023)

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
PROFESSORAS AFRODESCENDENTES	142	8	150
PROFESSORAS DE PERIFERIA	3640	583	4427
PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NEGRAS	212	13	225
TERRITORIALIDADE	9	2	11
PERIFERIA	17	2	19

Fonte: Produzida pela autora com no TEDE-UFMA (setembro, 2024)

A partir desses quantitativos levantados no TEDE-UFMA, selecionamos 4 dissertações que se aproximam da temática e do objeto dessa pesquisa. Dessas produções, três foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), não sendo identificada nenhuma tese diretamente relacionada ao objeto investigado. Observa-se, nesses trabalhos, a recorrência de categorias como *interseccionalidade*, *afrodescendência*, *afrocentricidade* e *professoras negras*, elementos que dialogam diretamente com os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. No quadro abaixo, apresentamos esses trabalhos selecionados.

Quadro 2. Trabalhos do PPGE Selecionados do Sistema Eletrônico de Publicação de Teses e Dissertações – TEDE (UFMA)

ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	AUTOR(A) & ORIENTADOR(A)
2011	A Cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga.	DISSERTAÇÃO	Raimundo Nonato Silva Júnior Iran de Maria Leitão Nunes
2021	O Afropioneirismo de Mulheres na Educação Superior em São Luís do Maranhão	DISSERTAÇÃO	Glaucia Santana Silva Padilha Diomar das Graças Motta (PPGE- UFMA)
2022	Nós, Voz, Elas: Mulheres Professoras Narrando Suas Vivências de Desigualdade de Gênero e Raça no Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão – UFMA	DISSERTAÇÃO	Ana Carla de Melo Almeida Raimunda Nonata da Silva Machado (PPGE- UFMA)
2023	Saberes de Professoras Afrouniversitárias da LIESAFRO: Memórias de Práticas Educativas Afrocentradas Intersubjetiva	DISSERTAÇÃO	Walquíria Costa Pereira Raimunda Nonata da Silva Machado (PPGE- UFMA)

Fonte: produzido pela autora baseado no TEDE/UFMA (2024).

A dissertação *A Cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga*, de Raimundo Nonato Silva Júnior, constitui uma importante referência para esta pesquisa por abordar a presença de docentes negros/as na própria UFMA. O autor analisa os processos de construção da identidade étnico-racial de professores/as negros/as, evidenciando como as relações raciais atravessam suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. As reflexões desenvolvidas por Silva Júnior (211) dialogam diretamente com esta dissertação, considerando que a presença de docentes negras na universidade não representa apenas mobilidade educacional e profissional, mas também a ocupação de espaços historicamente negados à população negra. Embora o foco do autor não esteja centrado nas territorialidades periferizadas, sua pesquisa contribui na discussão de como raça e identidade constituem elementos fundamentais na vivência docente universitária.

O Afropioneirismo de Mulheres na Educação Superior em São Luís do Maranhão, de Glaucia Santana Silva Padilha, evidencia os processos de inserção e permanência de mulheres negras nos espaços universitários maranhenses. A pesquisa demonstra que a presença dessas mulheres na Educação Superior resulta de trajetórias marcadas por resistências individuais e coletivas diante de estruturas historicamente excludentes. Essa discussão aproxima-se desta pesquisa ao reconhecer as docentes afrodescendentes como agentes produtoras de conhecimento e protagonistas de transformações institucionais.

De modo semelhante, a dissertação *Nós, Voz, Elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão*, de Ana Carla de Melo Almeida, evidencia como as relações de gênero e raça atravessam as vivências profissionais de docentes negras na universidade, no campo do Direito. A autora demonstra que as desigualdades não se restringem ao acesso à carreira docente, mas também se manifestam nas condições de permanência, reconhecimento e ascensão profissional, aspectos igualmente observados nas narrativas das professoras AfroUniversitárias desta pesquisa.

A dissertação de Walquíria Costa Pereira (2023), intitulada *Saberes de Professoras AfroUniversitárias da LIESAFRO: memórias de práticas educativas afrocentradas intersubjetivas*, investiga como os saberes produzidos por professoras afrodescendentes do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO/UFMA) contribuem para a constituição de práticas educativas afrocentradas. A autora busca compreender quem são essas professoras, quais saberes mobilizam, de onde esses saberes se originam e quais suas contribuições para a formação de professores comprometidos com práticas educativas afrocentradas.

Para tanto, utiliza como estratégia metodológica as **Rodas de Vozes Epistêmicas**, privilegiando as narrativas docentes como fonte de produção de conhecimento. Entre as principais contribuições da pesquisa está a identificação de saberes construídos a partir das trajetórias de mulheres negras na universidade, evidenciando dimensões como resistência, identidade, militância e dororidade como elementos constitutivos de práticas educativas afrocentradas. A pesquisa demonstra

que as professoras AfroUniversitárias produzem conhecimentos situados, articulados às experiências históricas da população negra e aos processos de enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais.

Para esta dissertação, o trabalho de Pereira (2023) possui especial relevância por reforçar a compreensão de que as professoras negras não ocupam a universidade apenas como profissionais da educação, mas como sujeitos epistêmicos que produzem saberes a partir de suas vivências e pertencimentos socioculturais. Embora a autora não tenha como foco central as territorialidades periferizadas, suas análises permitem a compreensão de como os percursos de mulheres negras no Magistério Superior são atravessadas por processos de construção identitária, pertencimento racial e resistência acadêmica.

Assim, a dissertação dialoga diretamente com esta pesquisa ao evidenciar o protagonismo de professoras AfroUniversitárias na produção de conhecimentos afrocentrados e ao reconhecer suas narrativas como importantes fontes para compreender as relações entre raça, gênero e educação superior. Entretanto, esta investigação amplia esse debate ao incorporar a categoria territorialidades periferizadas, buscando compreender como as experiências vividas em contextos periféricos atravessam as oralimagens, os percursos educacionais e as práticas profissionais de professoras negras da UFMA.

Em conjunto, essas dissertações revelam que as experiências de mulheres negras na universidade não podem ser compreendidas apenas pelas categorias de gênero ou raça isoladamente. Os estudos indicam a necessidade de análises interseccionais capazes de considerar simultaneamente as condições raciais, de gênero, de mobilidade social e os territórios de origem das docentes. Contudo, observa-se que a categoria territorialidade, especialmente relacionada às vivências em periferias urbanas, ainda aparece de forma pouco explorada, constituindo uma lacuna que esta pesquisa busca enfrentar.

Além disso, as produções analisadas também apontam para a relevância da Afrocentricidade como referencial teórico-metodológico para compreender experiências educacionais de sujeitos afrodescendentes. Estudos desenvolvidos no âmbito dos Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó), bem como, do

Projeto Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas destacam a centralidade das memórias, das trajetórias de vida, dos saberes ancestrais e das vozes epistêmicas na produção de conhecimentos contra-hegemônicos.

Desse modo, o percurso teórico-metodológico apresentado nesta seção possibilitou-nos a compreensão de que as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias não se constituem apenas como marcas espaciais ou condições socioeconômicas, mas como vivências históricas, culturais, políticas e subjetivas atravessadas pelas dimensões de raça, gênero e classe social. A subseção *Concepção Ontoepistêmica e Rodas de Diálogo em Eventos Afrocentrados* evidencia que as narrativas produzidas nas rodas de diálogo, especialmente em eventos afrocentrados, constituem importantes espaços de produção de saberes, memória, pertencimento e elaboração de subjetividades, possibilitando às docentes negras compartilharem oralimagens de suas trajetórias acadêmicas, profissionais e territoriais. Nessa perspectiva, a abordagem ontoepistêmica contribuiu para olharmos essas professoras como agentes históricas e agentes de conhecimento, cujas vivências não podem ser dissociadas das contradições sociais, culturais e raciais presentes nos territórios que atravessam.

Por sua vez, este levantamento revelou, simultaneamente, a invisibilidade ainda existente em torno das vivências de mulheres negras no Magistério Superior e a emergência de produções acadêmicas comprometidas com o desvelamento dessas trajetórias. Assim, ao articular territorialidade, afrocentricidade, interseccionalidade, escrevivência e oralimagens acadêmicas, esta pesquisa busca analisar como docentes AfroUniversitárias da UFMA elaboram suas subjetividades e constroem suas práticas profissionais a partir das vivências em territórios periferizados. Dessa maneira, compreendemos essas mulheres não apenas como agentes atravessadas pelas desigualdades estruturais do racismo, do sexismo e das relações de mobilidade social, mas também como agentes de transformação social, produção epistemológica, resistência e (re)existência no interior da universidade pública.

Dessa forma, o levantamento bibliográfico e documental realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no TEDE/UFMA permitiu identificar um conjunto reduzido de pesquisas que dialogam diretamente com as categorias centrais deste

estudo. Esse resultado evidencia que as discussões sobre professoras negras na Educação Superior, especialmente quando articuladas às dimensões da territorialidade e da origem periférica, ainda ocupam um espaço restrito na produção acadêmica brasileira. Tal constatação reforça a pertinência desta investigação, ao mesmo tempo em que revela lacunas importantes no campo de pesquisa.

4 “RAINHAS SEQUESTRADAS”: Territorialidades Periferizadas de Professoras Afrouniversitárias

“A diáspora de ontem é o levante de agora, sou da geração guerrilheira de outrora. Sem retrocesso edificar a nação. Posso tudo a todo tempo contra opressão”.

(Vera Veronika)

Na música *Soul Negra Soul Livre*, Vera Veronika evoca a diáspora africana como marca histórica de deslocamento, violência e resistência da população negra. O “levante” mencionado pela cantora simboliza os movimentos contínuos de enfrentamento às opressões coloniais, raciais e patriarcais que atravessam as vivências negras, sobretudo as vivências de mulheres negras. Nesse sentido, o título deste capítulo, *“Rainhas Sequestradas”: territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias*, remete aos processos históricos de desterritorialização impostos à população africana e afro-diaspórica, bem como às formas contemporâneas de reexistência construídas por mulheres negras no espaço universitário.

Dessa forma, após o levantamento de produções sobre professoras negras no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, esta seção volta-se às narrativas de professoras AfroUniversitárias da UFMA, em especial no curso de educação física, visando a análise das territorialidades periferizadas que atravessam seus percursos acadêmicos entre relações de gênero, raça e mobilidade social.

Ao apresentar as vivências dessas docentes, pretendemos evidenciar os territórios de origem, os deslocamentos vividos, os processos de mobilidade social a permanência e resistência construídas no interior do magistério superior. Assim, as narrativas desvelam percursos educacionais marcados por enfrentamentos ao

racismo institucional, ao sexismo e às disputas de pertencimento em espaços historicamente estruturados pela branquitude e pelo patriarcado.

As narrativas dialogam com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, especialmente os estudos de Lélia Gonzalez, bell hooks, Sueli Carneiro, Heleieth Saffioti, Milton Santos, Antônio Carlos Ribeiro e entre outros/as autores/as que contribuem na compreensão das intersecções entre raça, gênero, mobilidade social e territorialidade. Nesse sentido, esta seção articula-se ao objetivo central desta pesquisa: analisar as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, que atravessam suas subjetividades no magistério superior.

O cenário em que ocorreram os diálogos com as agentes desta pesquisa foi o Auditório Professor Doutor Sérgio Ferretti, localizado no Centro de Estudos Básicos (CEB Velho) da Universidade Federal do Maranhão, na Cidade Universitária Dom Delgado, espaço institucional em que as participantes atuam como docentes. A interlocução aconteceu, durante o VI Julho das Pretas & V Jornada de Educação Afrocentrada (VI JUPre & V JEAfro), cuja temática foi “Mulheres Negras Tecendo Memórias Ancestrais”.

Na ocasião, as professoras Elizabeth Santa Alves de Albuquerque, Juciléa Neres Ferreira e Waldecy das Dores Vieira Vale foram convidadas para compor a Roda de Diálogos “Professoras Negras Tecendo Memórias na Educação Física”, momento em que também aceitaram participar desta pesquisa. A roda de diálogos constituiu-se como espaço de escuta, partilha e construção coletiva, possibilitando reflexões acerca das escrituras, trajetórias acadêmicas e territorialidades vivenciadas por professoras negras no contexto universitário.

Desse modo, na condição de mediadora da atividade, foi possível estabelecer um diálogo com as docentes acerca de suas origens, percursos formativos e vivências no magistério superior, atravessadas por situações de racismo institucional, invisibilidade acadêmica e disputas de pertencimento. As narrativas compartilhadas evidenciam percursos acadêmicos marcados por resistência, mobilidade social e construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e racial no interior da universidade pública.

4.1 Dialogando com Waldecy Vale: Territorialidades transgressoras

FIGURA 4– Fotografia da Professora Waldecy



Fonte: Google (2025)

Waldecy das Dores Vieira Vale (08/03/1956 a 27/11/2025), professora do Departamento de Educação Física, ao narrar suas territorialidades e percurso docente, manifesta uma fala marcada pela transgressão, pela resistência e pela consciência das barreiras impostas às mulheres negras no espaço universitário. Sua narrativa revela a trajetória de quem precisou “driblar muitos obstáculos para pisar em diferentes chãos”, evidenciando deslocamentos territoriais, sociais e simbólicos que atravessam suas subjetividades docentes.

Ao iniciar sua fala sobre as influências de suas origens territoriais em sua atuação no magistério superior, afirma: “[...] ser mulher em uma sociedade machista já é difícil, sendo negra é mais difícil ainda”. Em suas vivências, relembra as dificuldades de inserção na Educação Física, área que define como um “espaço sagrado dos homens”, demarcando as desigualdades de gênero presentes na formação e atuação profissional naquele período. Entre memória de um tempo desafiador, sua oratória de transgressão exige a equidade de gênero.

A professora, rememora uma formação marcada pela predominância de um corpo docente “eminentemente branco”, além de tensões vivenciadas na esfera familiar. Relata, por exemplo, a resistência do pai diante de seu trabalho em uma

escola destinada à chamada “recuperação de prostitutas”, experiência que posteriormente reconhece como fundamental para a constituição de sua prática docente e de sua consciência social.

Sua primeira experiência na sala de aula ocorreu em Belém, em uma instituição voltada à escolarização mínima de mulheres em situação de prostituição, onde ministrava a disciplina de língua portuguesa e higiene. O objetivo da escola, segundo a professora, era possibilitar uma educação mínima em que essas mulheres pudessem “escrever seus nomes” e “terem a oportunidade de mudar de vida”. Ao recordar esse período, destaca: “uma coisa me chamava atenção, 80% das mulheres da zona, eram negras”.

Nesse percurso, Waldecy articulava práticas de dança e ginástica ao trabalho de alfabetização de meninas negras. Em Belém, realizou licenciatura curta, posteriormente licenciatura plena e especialização, à época, o mais alto grau acadêmico na área da Educação Física. Com experiência docente consolidada e formação complementar em cursos de ginástica na Confederação Brasileira de Ginástica (CGB) e no MEC, ingressou por concurso no Colégio Universitário (COLUN), atuando inicialmente no então 2º grau.

Ao rememorar sua formação, evidencia o caráter elitizado da Educação Física naquele contexto: a área era ocupada majoritariamente por professores de fora do Maranhão, integralmente brancos. A “Educação física na base de 1978... as disciplinas eram feitas em dois anos. Pense... tu não podias trabalhar. Então, a Educação Física era um curso de elite. As aulas eram de manhã, de tarde e de noite.”

Posteriormente, segue seu percurso no COLUN, espaço em que permanece até o momento da Roda de Diálogos (30/07/2025), demonstrando forte vínculo afetivo com a docência: “a universidade é minha terapia e amo dá aula”.

Outra experiência marcante em seu percurso foi a sua atuação em um “presídio de menores”, espaço que lhe provocava profunda inquietação. Ao refletir sobre essa vivência, afirma: “eu não quero lidar só com meninos considerados perdidos, quero evitar que o menino fique perdido”. Esta vivência impactou profundamente sua prática docente, motivando-a a desenvolver, até o momento da Roda de Diálogos, ações periódicas (bimestralmente), naquele espaço.

Ao narrar sua inserção no Departamento de Educação Física da UFMA, Waldecy enfatiza ainda a predominância de professores brancos e menciona a professora Cecília como uma das poucas docentes negras presentes naquele contexto. Descreve o Departamento como um espaço marcado por segregações institucionais, chegando a caracterizá-lo como um “apartheid”. Segundo a professora: “o projeto é dos brancos, a coordenação é dos brancos, a chefia é dos brancos. E só aprovavam os projetos dos brancos.” Eu fui lutar contra isso e consegui, eu não, quem estava lá”.

Diante dessa realidade, Waldecy relata processos coletivos de resistência articulados entre docentes negros do departamento. Segundo ela, havia inclusive movimentos de deslegitimação docente, nos quais “professores brancos colocavam os alunos contra professores pretos”. Em resposta, mobilizaram estratégias de fortalecimento acadêmico e político fundamentadas na pesquisa, na extensão e na formação crítica: “Vamos reverter isso com seriedade, com competência, com pesquisa, com trabalho de extensão e colocando os pretos aqui para ler”. Nesse processo, é possível perceber um papel de agência (Asante, 2009) mediante a esses obstáculos.

Nesse movimento, as ações pedagógicas passam a ocupar centralidade em sua atuação. A professora destaca o desenvolvimento de atividades em escolas periféricas, comunidades e terreiros de matriz africana, especialmente no terreiro de Pai Airton, promovendo oficinas, palestras e diálogos acerca das contribuições das culturas afro-brasileiras. Demonstrando um importante compromisso com territórios periferizados.

Essas práticas, contudo, geraram estranhamentos e preconceitos, inclusive entre estudantes, chegando a motivar processos administrativos contra sua atuação. Ainda assim, Waldecy enfatiza a necessidade de ampliar as leituras de mundo dos estudantes, ultrapassando abordagens superficiais acerca das relações raciais limitadas ao “13 de maio” ou ao “dia do índio”.

Sua crítica dirige-se também ao currículo da época, descrito como mera reprodução de referenciais do Sul e Sudeste do país, sem considerar as questões raciais e territoriais maranhenses. Ao levar estudantes a terreiros, comunidades e escolas periféricas, buscava produzir outras formas de leitura do mundo e de si

mesmos, evidenciando um compromisso com a descoberta da pessoa negra como protagonista da sua própria história (Asante, 2009).

Ao longo de seu percurso, demonstra preocupação constante com a continuidade dessas ações por professores negros das gerações seguintes. Nesse contexto, destaca a importância de projetos como o “Pratas da Casa”, responsável pela formação de professores negros da Educação Física que posteriormente se tornaram mestres, doutores e professores do próprio departamento.

Sobre as relações de raça e gênero que atravessaram suas vivências acadêmicas e docentes, evidencia as problemáticas históricas presentes no curso de Educação Física, especialmente aquelas relacionadas aos preconceitos e estereótipos direcionados às mulheres que atuavam tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Segundo a professora, as docentes eram frequentemente associadas à expressão pejorativa “mulher-macho”, marcador de práticas sexistas e homofóbicas que buscavam deslegitimar a presença feminina em um espaço historicamente masculinizado.

Em sua narrativa, Waldecy destaca as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para consolidarem seus espaços na Educação Física, lembrando que, em determinados contextos históricos, sequer lhes era permitido frequentar estádios esportivos. Para a professora, tais barreiras foram sendo gradativamente tensionadas e deslocadas, sobretudo pela atuação política, acadêmica e pedagógica das próprias docentes, que passaram a inserir as discussões de gênero em suas pesquisas, práticas pedagógicas e intervenções tanto na universidade quanto nas escolas.

Nesse processo de transformação, Waldecy enfatiza a importância do diálogo, do respeito às mulheres e do reconhecimento das diferentes orientações sexuais como elementos fundamentais para a construção de práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com o enfrentamento das desigualdades de gênero no campo da Educação Física.

Sua atuação evidencia territorialidades transgressoras construídas no enfrentamento às exclusões raciais e institucionais, produzindo práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, a valorização das identidades negras e a permanência de corpos negros nos espaços universitários.

As vivências de Waldecy das Dores Vieira Vale evidenciam territorialidades negras femininas construídas em meio a processos de enfrentamento ao racismo institucional, ao sexismo e às desigualdades sociais presentes no espaço universitário. Suas escrevivências revelam deslocamentos marcados pela busca de mobilidade social por meio da educação, ao mesmo tempo em que expõem as barreiras impostas às mulheres negras em um campo historicamente masculinizado e embranquecido, como a Educação Física. Ao tensionar estruturas acadêmicas excludentes e construir práticas pedagógicas voltadas às periferias, às escolas públicas e às comunidades de matriz africana, Waldecy produz territorialidades transgressoras comprometidas com a valorização das identidades negras e com a democratização da universidade pública. Sua atuação evidencia que a permanência de mulheres negras no magistério superior ultrapassa a ocupação institucional de espaços, constituindo-se como prática política de reexistência, ancestralidade e transformação social diante das hierarquias raciais e de gênero ainda presentes na universidade.

4.2 Dialogando com Jucilea Ferreira: resposta aos racismos e sexismos vividos

FIGURA 5– Fotografia da Professora Jucilea



Fonte: Instagram da Professora Jucilea (2026)

Jucilea Neres Ferreira inicia sua narrativa destacando as territorialidades que atravessam sua infância e formação. Embora nascida em São Luís, enfatiza as fortes relações construídas com Alcântara, território de origem materna, onde viveu parte significativa da infância e adolescência. Segundo a professora, as vivências comunitárias, as brincadeiras, as relações sociais vivenciadas naquele espaço foram fundamentais para sua formação humana e subjetiva.

Ao recordar sua infância, relata também o primeiro episódio de racismo de que tem memória, ocorrido ainda na pré-escola. A professora narra:

“minha mãe era costureira e ela fez, para mim, um biquiní num tecido quadriculado azul e branco para desfilar na festinha... cheguei na escola um pouco atrasada para um desfile e a professora falou que eu não ia ganhar mesmo porque era preta”.

A situação, vivida aos seis anos de idade, permanece marcante em sua memória. Ao abordar sua jornada acadêmica, a professora Jucilea enfatiza ter

estudado integralmente em instituições públicas e destaca que, em sua turma universitária, havia apenas quatro estudantes negros: “e vencemos!”. Assim como Waldecy, relata experiência de discriminação institucional e acadêmica, sobretudo em relação aos chamados “professores de fora”, frequentemente percebidos como superiores aos docentes maranhenses, o que evidencia como ocorre o questionamento das intelectualidades de mulheres negras advindas de práticas racistas e sexistas, como preconiza hooks (1995) e Gonzalez (2020).

Posteriormente, ao ingressar no mestrado na UNESP de Rio Claro, afirma ter sido constantemente confrontada por discursos que reforçavam sentimentos de inferiorização: “Vocês vão entrar numa turma com os melhores do Brasil, e vocês são os piores... tem que correr muito atrás para se igualar aos colegas de turma.”

A experiência foi atravessada por desafios acadêmicos, maternidade e deslocamentos territoriais. Contudo, ao longo do percurso, percebeu que sua capacidade intelectual não era inferior à dos demais colegas. Após concluir o mestrado, retorna à UFMA, ingressando inicialmente como professora substituta e, posteriormente, como docente efetiva.

No doutorado, realizado por meio de Doutorado Interinstitucional em Educação Física (DINTER) com a Universidade de São Paulo (USP), relata ter vivido um período ainda mais difícil, marcado por preconceitos regionais, raciais e políticos. Recorda ter sido chamada pejorativamente de “bolsa família” por ser nordestina durante um contexto político polarizado no país. O discurso é o mesmo: “vocês têm que trabalhar o triplo para se igualar aos colegas do doutorado lá da USP”. Mesmo diante das violências simbólicas vividas, permaneceu apoiada nas palavras de incentivo da professora Waldecy: “Aguenta, confere até mil, ergue a cabeça que vai da certo”. E deu!”.

Sua atuação docente tem sido fortemente marcada pelo compromisso com a implementação da Lei 10.639/2003, desenvolvendo pesquisas e ações pedagógicas voltadas à valorização das identidades negras e ao enfrentamento do racismo nas escolas maranhenses. Entre suas ações, destacam-se projetos envolvendo jogos de matriz africana, fortalecimento da autoaceitação de crianças negras e contação de histórias afro-brasileiras em escolas e comunidades.

Nessa jornada docente na UFMA completa 25 anos, à época da Roda de Diálogos. A professora Jucilea já trabalhou no mestrado com crianças com paralisia cerebral e no doutorado com a saúde da população negra remanescente de quilombo, no município de Alcântara. Todas estas vivências influenciaram sua forma de trabalhar. Ao refletir sobre sua atuação, afirma: “O que nós podemos fazer para acabar ou minimizar temporariamente essa realidade? Dentro da universidade, tento fazer um trabalho voltado para a escola que, infelizmente, é o primeiro contato com o preconceito.”

Outra situação marcante para Jucilea Neres são as formas de resistência no ambiente acadêmico ao relatar situações em que sua intelectualidade e competência profissional foram questionadas, especialmente em razão das relações de gênero presentes no campo da Educação Física. Uma dessas vivências ocorreu no contexto da implantação do curso de bacharelado, quando surgiu a necessidade de definir a docência da disciplina de Atletismo.

Embora tivesse percurso consolidado como atleta da modalidade e houvesse sido aprovada no concurso da UFMA especificamente para essa área, sua indicação para ministrar a disciplina não foi inicialmente reconhecida com legitimidade. Segundo a professora, chegou-se a cogitar a entrega da disciplina a outro docente, desencadeando disputas internas no Departamento acerca de quem assumiria a área. A situação foi encaminhada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que se posicionou favoravelmente à professora Juciléa, reconhecendo sua formação e aprovação em concurso para a disciplina.

Ao rememorar este episódio, a professora evidenciou como o questionamento de sua competência estava atravessado por dimensões de gênero: “[...] Esse foi um momento-chave, muito claro. Ora, eu passei no concurso naquela área. Eu fui atleta de atletismo a vida inteira. Então, por que passou pela cabeça dele que eu não tivesse competência para ministrar a disciplina? Porque eu sou mulher? Provavelmente.”

Sua narrativa evidencia territorialidades produzidas no enfrentamento ao racismo e sexismo institucional, articulando memória, ancestralidade, educação e práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, mostra como as territorialidades acadêmicas da Educação Física ainda operam a partir de lógicas masculinistas que

tensionam a legitimidade da atuação feminina em determinadas áreas do conhecimento e das práticas corporais.

Diante dessas vivências, Juciléa afirma que, em determinados momentos, foi necessário “tomar decisões drásticas” como forma de afirmação profissional e enfrentamento às desigualdades de gênero. Esse posicionamento reverbera em sua atuação docente, em suas pesquisas e em suas práticas pedagógicas, especialmente no questionamento das desigualdades relacionadas à valorização do futebol feminino e no combate aos preconceitos de gênero presentes no esporte e na Educação Física.

Em síntese, as vivências de Juciléa Neres evidenciam territorialidades negras femininas atravessadas por vivências de racismo, sexismo e mobilidade social no interior do magistério superior. Suas escrevivências revelam que os deslocamentos vividos entre Alcântara, São Luís e outros espaços acadêmicos produziram processos de subjetivação marcados tanto por violências simbólicas quanto por estratégias de resistência e afirmação intelectual. As vivências de discriminação racial e de questionamento de sua competência profissional demonstram como mulheres negras ainda precisam disputar legitimidade em espaços historicamente estruturados pela branquitude e por lógicas masculinistas. Ao mesmo tempo, sua trajetória evidencia a educação como possibilidade de mobilidade social e de transformação coletiva, sobretudo por meio de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades negras nas escolas e comunidades. Nesse sentido, Juciléa constrói territorialidades insurgentes que articulam ancestralidade, pesquisa, docência e compromisso social, tensionando estruturas excludentes e produzindo novas formas de pertencimento e reexistência no espaço universitário.

4.3 Dialogando com Elizabeth Albuquerque: racismos invisíveis geram incômodos

FIGURA 6– Fotografia da Professora Elizabeth



Fonte: Instagram da Professora Elizabeth (2026)

Ao começar a relatar sua jornada, a professora Elizabeth Albuquerque rememora sua infância vivida no bairro Codózinho, nas proximidades da Madre Deus (São Luís-MA), território marcado pela intensa presença de manifestações culturais afro-maranhenses. Ao falar desse espaço, destaca uma vivência atravessada por fortes referências negras e comunitárias, razão pela qual afirma não possuir memórias tão explícitas de racismo durante a infância quanto outras colegas. Segundo a professora: “[...] eu tive uma infância muito feliz. Pode até ter acontecido, mas eu não tenho essa memória”.

Nesse contexto, evidencia a importância de sua ancestralidade e do papel desempenhado por seu pai, J. Alves, radialista, jornalista e admirador da cultura

popular maranhense e brasileira. Suas origens familiares vinculadas a Guimarães e Alcântara aparecem em sua narrativa como referências identitárias fundamentais. O samba, o bumba meu boi e as brincadeiras de rua, como pular corda e brincar de pegador, compõem memórias afetivas de uma territorialidade negra marcada pela convivência comunitária e pelas expressões culturais populares.

Ao rememorar esse período, Elizabeth também evidencia as transformações urbanas e sociais do território vivido. Relata que, com o nascimento dos filhos e o aumento da violência na região, especialmente em decorrência das movimentações festivas na Madre Deus, sentiu-se impossibilitada de proporcionar aos filhos a mesma experiência de infância vivida por ela, o que motivou sua mudança de bairro. Assim, evidenciando como dá-se a mobilidade social (Ribeiro, 2009), sobretudo o deslocamento do território de origem para o de destino, e como estes são possibilitados por diferentes mudanças no território.

Ao abordar vivências de preconceito, destaca inicialmente as violências de gênero vivenciadas no esporte, sobretudo durante sua trajetória no basquete, modalidade em que se destacou ainda jovem. Segundo a professora, mulheres que praticavam esportes eram frequentemente alvo de estereótipos e discursos homofóbicos, em um contexto no qual determinadas práticas esportivas eram consideradas “coisa de homem”. Apesar dessas violências simbólicas, o esporte tornou-se elemento central em seu percurso de mobilidade educacional e social.

Elizabeth relata que, aos doze anos de idade, conquistou uma bolsa de estudos em uma escola particular em razão de seu desempenho esportivo, permanecendo toda a educação básica como bolsista. Destaca ainda que condicionava sua permanência à concessão de bolsa também para o irmão, revelando desde cedo uma consciência coletiva e familiar em relação às oportunidades educacionais.

Embora considere que sua visibilidade no esporte possa ter amenizado determinadas vivências de discriminação, recorda um episódio marcante relacionado ao racismo estético. A situação ocorreu no contexto de um relacionamento afetivo, quando a mãe de um namorado rejeitou sua presença em razão de seu cabelo crespo, denominado pejorativamente como “cabelo de preto” e “cabelo seco”. Ao refletir sobre tais vivências, a professora enfatiza a necessidade de seguir em frente diante das adversidades impostas às mulheres negras.

Em relação ao percurso acadêmica, Elizabeth rememora as dificuldades enfrentadas para ingressar na universidade pública em um período em que ainda inexistiam instituições privadas consolidadas na área. Ao ingressar no curso de Educação Física, encontrou um ambiente predominantemente branco e masculinizado. Em sua turma havia apenas cinco mulheres, entre elas duas mulheres negras. Sobre o corpo docente, destaca a presença majoritária de professores brancos, mencionando como referências negras professora Waldecy e professores Izidoro e Paulo que, segundo ela, exerciam também um papel de proteção e acolhimento às estudantes mulheres diante das desigualdades presentes no curso.

A professora evidencia ainda a permanência de hierarquizações acadêmicas que valorizavam excessivamente os chamados “professores de fora”, frequentemente percebidos como intelectualmente superiores aos docentes maranhenses. Em contraposição a essa lógica, afirma: “[...] eles se acham melhores do que nós. E cada dia que passa a gente prova que não. Nós não devemos nada para ninguém.”

Sua narrativa revela territorialidades acadêmicas atravessadas por disputas de legitimidade intelectual, nas quais professoras negras precisavam constantemente reafirmar sua competência e pertencimento institucional.

Elizabeth também problematiza as exigências produtivistas da universidade, especialmente as pressões relacionadas às publicações acadêmicas, frequentemente utilizadas como parâmetro exclusivo de validação do trabalho docente. Em contraposição a essa lógica, descreve seus projetos como um “trabalho de formiguinha”. Para professora Elizabeth: “os nossos laboratórios não são dentro de salas com ar-condicionado, com um assento de equipamentos. O nosso laboratório é no chão da escola e nas comunidades periféricas.”

Segundo a professora, seus laboratórios nunca estiveram restritos às salas climatizadas da universidade, mas se constituíram nos territórios populares, nas escolas públicas e em comunidades sem acesso às condições básicas. Nesse sentido, destaca o compromisso de levar estudantes universitários a territórios invisibilizados socialmente, sobretudo escolas e comunidades onde “o pessoal precisava mais da universidade”.

Essas ações extensionistas, realizadas em parceria com professoras como Juciléa Neres e Waldecy das Dores Vieira Vale, além de outros docentes e ex-alunos

do departamento, muitas vezes eram deslegitimadas por colegas, que classificavam tais práticas como “farra com os alunos”. Contudo, Elizabeth reafirma a importância dessas territorialidades pedagógicas comprometidas com populações periféricas e com a democratização do acesso à universidade pública.

Ao falar sobre os constantes questionamentos direcionados aos seus saberes e à sua legitimidade profissional, a professora relata um episódio ocorrido durante uma disputa pela coordenação do curso. Seu concorrente era um professor branco, oriundo de São Paulo. Durante o processo eleitoral, Elizabeth precisou afastar-se por questões de saúde, mas, ainda assim, foi eleita coordenadora. Segundo a professora, o resultado gerou forte insatisfação por parte do concorrente, que utilizou uma edição inteira do jornal do curso para expressar publicamente suas críticas e descontentamentos. Em resposta, Elizabeth publicou um texto de direito de resposta ocupando duas páginas do periódico.

Ao refletir sobre o episódio, identifica naquele conflito tensões atravessadas por relações de gênero e disputas de poder no espaço acadêmico, ressaltando que a situação provocou o rompimento de vínculos com um colega que anteriormente havia sido inclusive seu professor.

Outra experiência narrada pela professora refere-se às formas de vigilância e controle exercidas sobre os comportamentos femininos no ambiente universitário. Relata que, em determinado momento, enquanto conversava com a professora Juciléa em uma academia sobre sair para tomar uma cerveja após o treino, um docente do departamento ouviu a conversa e posteriormente a utilizou em sala de aula como exemplo negativo, afirmando ser “inadmissível” que duas professoras doutoras tivessem esse tipo de comportamento.

Ao tomar conhecimento da situação por meio de uma estudante, Elizabeth interpreta o episódio como manifestação explícita de preconceito de gênero, questionando: “[...] só homem pode sair do serviço e tomar cerveja?”

A narrativa evidencia como as territorialidades acadêmicas femininas seguem atravessadas por mecanismos de vigilância moral, controle dos corpos e expectativas normativas acerca dos comportamentos considerados aceitáveis para mulheres docentes no espaço universitário.

Em síntese, as vivências de Elizabeth Albuquerque evidenciam como as territorialidades negras femininas no magistério superior são atravessadas por relações complexas entre racismo, sexismo e mobilidade social. Revelam que o acesso à universidade e a consolidação da carreira docente ocorreram em meio a disputas de legitimidade intelectual, vigilâncias sobre os corpos e comportamentos femininos e processos sutis de racialização presentes no cotidiano acadêmico. Ao mesmo tempo, sua trajetória demonstra como a educação, o esporte e as práticas extensionistas constituíram caminhos de mobilidade social e de ressignificação dos espaços universitários. Ao deslocar a universidade para o “chão da escola” e para comunidades periféricas, Elizabeth constrói territorialidades pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento e com a valorização de sujeitos historicamente invisibilizados. Assim, sua escrivência revela não apenas estratégias de permanência no espaço acadêmico, mas formas de reexistência que tensionam estruturas racistas e sexistas ainda presentes na universidade pública.

As vivências de Waldecy das Dores Vieira Vale, Juciléa Neres Ferreira e Elizabeth Santana Alves de Albuquerque evidenciam territorialidades negras femininas constituídas no entrecruzamento de raça, gênero e mobilidade social, revelando como o espaço universitário permanece atravessado por práticas de racismo institucional, sexismo e disputas de legitimidade intelectual. Seus percursos demonstram que a inserção e permanência de mulheres negras no magistério superior não ocorrem de maneira linear, mas por meio de deslocamentos, enfrentamentos e estratégias de (re)existência construídas no interior de territorialidades historicamente marcadas pela branquitude e pelo patriarcado. Ao mesmo tempo, suas vivências revelam processos de mobilidade social articulados à educação, à ancestralidade, à extensão universitária e ao compromisso com comunidades periféricas, produzindo outras formas de ocupação e significação da universidade pública. Dessa maneira, suas práticas docentes não apenas denunciam estruturas de exclusão, mas também afirmam práticas pedagógicas insurgentes, capazes de tensionar hierarquias acadêmicas e produzir novos sentidos de pertencimento, coletividade e transformação social.

5 “SOLITÁRIAS NO PÓDIO”: entre conquistas, desafios e possibilidades de professoras afrouniversitárias da UFMA

“Jovem negra vim do nada e tô usando Dior. Me sinto solitária aqui nesse pódio”
(Ebony)

Na música *Pódio*, a rapper Ebony narra os desafios enfrentados por ser uma mulher negra oriunda da periferia. Quando menciona estar usando “Dior”, referência a uma marca de luxo, a artista simboliza a conquista da ascensão social e o acesso a espaços historicamente negados à população negra. Contudo, ao afirmar sentir-se “solitária nesse pódio”, evidencia que tais conquistas ainda não representam uma realidade coletiva para mulheres negras em geral, revelando as marcas da desigualdade racial, social e de gênero presentes na sociedade brasileira.

Desse modo, esta seção apresenta os “pódios” (entendidos como conquistas acadêmicas, profissionais e sociais) alcançados por professoras AfroUniversitárias da UFMA, em especial do departamento de Educação Física, conforme narrado pelas participantes desta pesquisa.

Além das conquistas, destacaremos os desafios enfrentados por essas docentes em suas trajetórias educacionais e profissionais no Magistério Superior, trazendo à tona as desigualdades histórico-culturais que atravessam suas vivências enquanto mulheres negras oriundas de territorialidades periferizadas. Nesse sentido, a seção evidencia como raça, gênero e mobilidade social se imbricam nas relações estabelecidas dentro do território universitário.

Da mesma forma, analisamos as possibilidades de desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo construídas por essas docentes na universidade, considerando políticas, projetos e programas que contribuem para a visibilidade das pautas de professoras AfroUniversitárias e para o enfrentamento das diferentes formas de preconceito vivenciadas no ambiente acadêmico. Assim, as conquistas, os desafios e as possibilidades dessas docentes serão apresentados, sobretudo, por meio de suas narrativas e oralimagens (Silva, 2017).

5.1 Entre avanços, conquistas e possibilidades: Elizabeth Albuquerque na Gestão do Esporte e no trabalho acadêmico

Ao evidenciar as estratégias de ocupação do espaço acadêmico, a professora Elizabeth afirma que “[...] a estratégia que temos utilizado é muito... muito trabalho”, demonstrando que os esforços para dar conta das demandas profissionais ultrapassam, muitas vezes, a carga horária oficialmente exigida. Atualmente, exercendo funções de coordenação de curso, ocupando cargos de chefia e sendo responsável pela Divisão de Esporte e Lazer da UFMA, a docente concilia atividades administrativas, ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, Elizabeth destaca que um dos grandes desafios está relacionado à publicação das pesquisas, uma vez que as múltiplas demandas institucionais reduzem o tempo disponível para atender às exigências acadêmicas de produtividade. Tal situação faz com que atividades desenvolvidas com estudantes, especialmente em campeonatos e ações esportivas, sejam, por vezes, deslegitimadas e interpretadas por alguns sujeitos como “farra”, invisibilizando o caráter formativo, pedagógico e social dessas vivências.

Além disso, a docente ressalta as precariedades estruturais que atravessam o departamento, como o baixo investimento em materiais, campeonatos e eventos, a insatisfação discente e a insuficiência de infraestrutura dentro e fora da universidade. Como exemplo, menciona a elevada demanda pela utilização da pista de atletismo da UFMA, a única existente no Maranhão, o que evidencia os limites institucionais para o desenvolvimento pleno das práticas esportivas e formativas.

É notória, em sua narrativa, a preocupação com a comunidade para além dos muros da universidade e com o esporte enquanto prática social e coletiva. Suas estratégias de permanência e atuação extrapolam o espaço acadêmico, articulando ensino, compromisso social e fortalecimento comunitário. O grande desafio, nesse percurso, reside também na administração do tempo para participação e publicação em eventos científicos, exigência central da carreira docente universitária. Ademais, sua fala expressa um posicionamento político e ético ao defender que estudantes retornem à universidade e às suas comunidades, devolvendo, por meio de suas práticas profissionais e humanas, aquilo que a educação pública lhes proporcionou,

reafirmando que tanto a universidade quanto a sociedade necessitam desse compromisso coletivo.

5.2 Entre avanços, conquistas e possibilidades: Jucilea Ferreira - “Pé na porta” enfrentando produtividade acadêmica e permanência de professoras negras na universidade

Ao abordar as estratégias de permanência e ocupação do espaço acadêmico, Juciléa afirma: “[...] a que a gente tem usado muito é o pé na porta. É chegar dando voadeira”. A expressão utilizada pela professora evidencia o caráter conflituoso e desafiador da inserção e permanência de mulheres negras na universidade, especialmente em espaços historicamente marcados por relações de poder excludentes. Conforme destaca a docente, “às vezes esse ambiente é bastante difícil”, demonstrando que as negociações institucionais nem sempre ocorrem de forma acolhedora, exigindo enfrentamento constante diante das barreiras impostas pelo ambiente acadêmico.

Ao refletir sobre suas conquistas, a professora critica o modelo produtivista presente na universidade, no qual os docentes mais valorizados são aqueles que apresentam maior quantitativo de publicações científicas. Em contrapartida, destaca que muitas professoras negras acumulam inúmeras responsabilidades institucionais, como cargos de chefia, coordenação de projetos de extensão e orientação acadêmica. Juciléa ressalta que coordena cinco projetos de extensão e é responsável por aproximadamente 80% das orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso da licenciatura, afirmando com orgulho: “[...] nós orientamos doze dos quatorze alunos que estão formando agora no curso de licenciatura”. Em tom crítico e irônico, complementa: “Mas a gente tem preguiça demais. Eu não sei onde a gente põe essa preguiça, em que horário a gente curte, a gente até tem, mas não dá tempo de curtir, né? Porque é nesse ritmo”. Sua fala denuncia os estereótipos historicamente atribuídos à população negra, ao mesmo tempo em que evidencia a sobrecarga de trabalho invisibilizada no cotidiano dessas docentes.

Nesse cenário, surgem também demandas afetivas, acadêmicas e políticas por parte dos estudantes, que desejam dar continuidade aos projetos desenvolvidos na

graduação, especialmente aqueles voltados às questões étnico-raciais, sob a orientação dessas professoras. Tal situação é expressa pela docente ao relatar:

[...]Professora, eu queria fazer o mestrado, mas eu queria fazer contigo, eu queria dar continuidade nesse projeto que a gente desenvolveu aqui na escola, utilizando os jogos de matriz africana, como recurso para minimizar os impactos do racismo e das diversidades dentro da escola. Meu filho eu não estou no programa. Aí, falei, tá bom, vamos lá, mas essa empreitada.

A narrativa evidencia não apenas o reconhecimento da atuação da professora pelos estudantes, mas também os limites institucionais enfrentados por docentes negras que, muitas vezes, mesmo sem estarem formalmente inseridas em programas de pós-graduação, assumem o compromisso de acompanhar e fortalecer trajetórias acadêmicas comprometidas com uma educação antirracista.

Dessa maneira, Juciléa compreende essas circunstâncias como formas de enfrentamento cotidiano, ressaltando que a dedicação às publicações acadêmicas não decorre da ausência de trabalho, mas da necessidade de sistematizar vivências e pesquisas em meio à intensa demanda institucional. Ainda assim, apesar das dificuldades e sobrecargas, a professora afirma sentir-se feliz nesse espaço, demonstrando que sua permanência na universidade também se constitui como ato político, coletivo e de resistência.

5.3 Entre avanços, conquistas e possibilidades no Legado da Professora

Waldecy: Enfrentamento ao Racismo Institucional e a Pedagogia da Práxis

A professora Waldecy, ao relatar suas estratégias de permanência e atuação no espaço acadêmico, relembra o contexto de “apartheid” vivenciado no departamento e reverbera uma fala de apoio às professoras Elizabeth e Juciléa. Em sua narrativa, destaca que o incômodo de determinados sujeitos diante da atuação dessas docentes ocorre, sobretudo, pelo fato de serem mulheres negras ocupando espaços historicamente negados à população negra. Nesse sentido, afirma: “[...] Duas mulheres pretas estão orientando, estão com projeto, estão viajando, estão trazendo medalhas. Quem é que está trazendo? Duas mulheres pretas! Isso não incomoda? Incomoda!”.

Sua fala evidencia as tensões raciais presentes no ambiente universitário e como a ascensão e o protagonismo de mulheres negras ainda desafiam estruturas marcadas pelo racismo institucional e epistemológico.

Desse modo, a professora preconiza que os acordos de convivência nesse espaço são construídos nas relações estabelecidas com os demais sujeitos, em suas produções acadêmicas e, principalmente, nas metodologias de ensino-aprendizagem adotadas. Waldecy ressalta que, diante das legislações, especialmente das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como do avanço das discussões científicas e pedagógicas, torna-se necessário que docentes avancem em metodologias afro-brasileiras, estimulando os estudantes à leitura, à valorização das pesquisas afrocentradas e ao respeito às diferentes temporalidades e formas de aprendizagem, reconhecendo que esse processo não é simples.

Ao refletir sobre o papel social da universidade, afirma:

“[...] E não basta fazer pesquisa, publicar, mas sim ter uma interface com a comunidade acadêmica, comunidade geral, LGBT, idosos, crianças. Se isso não tiver essa aplicabilidade, acompanhando a evolução pedagógica, as metodologias, os estilos de ensino, você dá aula para um grupo de crianças negras, você pega a sua pesquisa, guarda em algum lugar, se ela não acompanhar a evolução metodológica hoje.”

A narrativa da professora evidencia uma crítica às metodologias conteudistas e meritocráticas, centradas apenas na memorização e reprodução de conteúdos, sem compromisso efetivo com a transformação social e com as realidades vivenciadas pelas comunidades periféricas. Em suas oralimagens, é perceptível a constante articulação entre universidade e comunidade, sobretudo com territórios periferizados, assim como a preocupação em inserir seus estudantes — muitos deles também oriundos das periferias — nesses espaços de atuação e pertencimento.

Um exemplo significativo desse compromisso comunitário foi sua atuação no Projeto Manguerê, apoiado pelo Criança Esperança. Segundo a docente, o público-alvo do projeto era composto por crianças e adolescentes em situação de rua, que recebiam um incentivo financeiro de cinquenta reais para permanecerem nas atividades desenvolvidas. Waldecy relata que esse pequeno auxílio representava, muitas vezes, a possibilidade de afastamento desses jovens das drogas e da violência. Nesse contexto, a professora desenvolvia acordos de convivência voltados

à garantia de condições mínimas de higiene, acesso à cultura, educação e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Desse modo, a docente testemunhou transformações significativas na vida de alguns desses jovens, muitos dos quais conseguiram se afastar da criminalidade, ainda que permanecessem submetidos a trabalhos precarizados em decorrência da ausência de formação profissional. Contudo, Waldecy também relata, com pesar, que alguns deles — cerca de cinco, segundo sua narrativa — foram vítimas da violência e perderam suas vidas. Ainda assim, esses projetos e vivências constituem motivo de satisfação em sua trajetória acadêmica e pessoal. Demonstrando emoção, destaca que muitos de seus estudantes deram continuidade aos trabalhos desenvolvidos por ela:

“[...] Todos esses alunos foram os alunos bons de referência, foram meus alunos da disciplina. E hoje eu posso... em relação a esse trabalho, me aposentar e morrer feliz. Ainda posso ficar uns dias aí porque elas estão continuando e estão fazendo.”

A fala da professora revela que sua atuação docente ultrapassa os limites da formação acadêmica tradicional, configurando-se como prática de compromisso social, continuidade ancestral e construção coletiva de saberes. Sua trajetória demonstra que a presença de mulheres negras na universidade não se restringe à ocupação de cargos ou espaços institucionais, mas envolve a produção de metodologias afrocentradas, a valorização das comunidades periféricas e a formação de novas gerações comprometidas com a transformação social.

As narrativas de Elizabeth, Juciléa e Waldecy evidenciam que as territorialidades periféricas de professoras AfroUniversitárias são atravessadas por múltiplas dimensões de raça, gênero e mobilidade social, que se manifestam tanto nos processos de exclusão quanto nas estratégias de permanência e resistência no Magistério Superior.

Em suas oralidades, o trabalho docente aparece marcado pela sobrecarga, pela necessidade constante de comprovação de competência e pelo enfrentamento ao produtivismo acadêmico, mas também pela construção de práticas pedagógicas comprometidas com a comunidade, com a valorização das africanidades e com a transformação social.

As falas revelam que ocupar cargos de liderança, orientar estudantes negros e periféricos, produzir pesquisas afrocentradas e desenvolver projetos sociais constituem formas de agência e de enfrentamento às estruturas racistas e sexistas presentes na universidade.

Assim, as narrativas dessas docentes demonstram que suas vivências não podem ser compreendidas apenas pela lógica da vulnerabilidade social, mas sobretudo pela potência de suas ações políticas, pedagógicas e epistemológicas, que ressignificam o território acadêmico e afirmam a presença de mulheres negras como produtoras de conhecimento, memória e transformação societária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, este trabalho se dedicou a analisar as territorialidades periférisadas de professoras AfroUniversitárias, enfocando suas complexidades entre múltiplas subjetividades atravessadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social no Magistério Superior. Sendo assim, a análise dessas territorialidades começa a ser traçada por esta pesquisa ao evidenciar a presença da mulher negra no ensino superior ao longo do tempo, conferindo centralidade aos conceitos de territorialidades femininas e territorialidades periferizadas, bem como à sua constituição histórica.

Na seção dois, intitulado **"Nosso Sonhar Resiste": a mulher negra no Magistério Superior**, discutem-se as nuances que compõem a trajetória docente de mulheres negras ao longo da história, apresentando as singularidades vividas por esse grupo na educação, tanto na condição de discentes quanto de docentes. Assim, percebe-se que o trajeto percorrido por mulheres negras na educação superior é marcado por tensionamentos; afinal, por mais que atualmente as mulheres sejam maioria quantitativa nas Instituições de Ensino Superior (IES), persistem assimetrias internas que se dão, fundamentalmente, em razão da pertença racial.

As análises realizadas permitiram constatar que a ampliação do acesso das mulheres à Educação Superior não significou a superação das desigualdades raciais presentes nesse espaço. Ao contrário, os estudos levantados evidenciam que mulheres negras continuam enfrentando barreiras específicas relacionadas ao racismo estrutural, à sub-representação em espaços de prestígio acadêmico e às dificuldades de permanência e ascensão na carreira docente.

Dessa forma, observa-se que os obstáculos enfrentados por essas professoras afrouniversitárias podem ser apreendidos por prismas interseccionais compostos por dois pares analíticos antagônicos: o **código do ser/não ser** e o **código do pertencer/não pertencer**. Esses códigos configuram-se como importantes achados desta pesquisa. Em consonância com os estudos de Neusa Santos Souza (1983), Sueli Carneiro (2023), bell hooks (1995) e Lélia Gonzalez (2020), e articulados à própria história das mulheres negras na sociedade brasileira, tais códigos desvelam como as estruturas hegemônicas historicamente determinaram os estereótipos sobre quem são essas mulheres e a quais territórios devem pertencer. Tais códigos também

possibilitam a compreensão de que a inserção dessas docentes na universidade não elimina processos de racialização e questionamentos acerca de suas capacidades intelectuais. Entretanto, suas narrativas evidenciam que, mesmo diante da permanência dessas desigualdades, elas constroem percursos de mobilidade social, ocupação de espaços historicamente negados e produção de novos sentidos de pertencimento. Ao ingressarem e permanecerem na Educação Superior, desafiam as estruturas que buscaram restringir suas possibilidades de existência, transformando não apenas seus próprios caminhos, mas também ampliando horizontes para outras mulheres negras. Assim, Apesar da permanência das desigualdades, essas mulheres produzem mobilidade social, rompem fronteiras simbólicas e transformam coletivamente os espaços que ocupam.

Assim, percorremos sobre conceitos fundamentais da categoria de territorialidade, ancorados principalmente nos estudos de Milton Santos (2004; 2006). Com base nesses referenciais, desenvolveu-se o conceito de **territorialidades femininas periferizadas**. Torna-se evidente, portanto, que as territorialidades dessas docentes extrapolam as limitações impostas pelas estruturas sociais dominantes, atuando como uma perspectiva de esperança afrocentrada para mulheres negras da periferia, em que o enfrentamento das desigualdades se traduz em um percurso de resistência e agência. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que as territorialidades periferizadas não se restringem aos espaços geográficos de origem dessas mulheres. Elas também se manifestam nas vivências no interior da universidade, por meio de disputas de reconhecimento, pertencimento e legitimidade acadêmica.

Na seção, **Entre Becos, Vias e Salas de Aula: o percurso metodológico**, detalha-se o desenho metodológico da pesquisa. Demonstra-se como a concepção ontoepistêmica baseada na Perspectiva Ontoepistemológica Material-dialética de Antônio Lopes Dias (2018) e a Afrocentricidade de Molefi Kete Asante (2009) são potentes para explicar as vivências periferizadas dessas professoras. Destaca-se também o "garimpo" de dissertações e teses que subsidiaram o objeto de estudo. O mapeamento dessas memórias acadêmicas revelou tanto o estado da arte do conhecimento já produzido quanto as lacunas a serem preenchidas, reforçando o papel crucial de investigar as territorialidades afrouniversitárias. Como limitação momentânea, reconhece-se a necessidade de verticalizar a análise por meio de um

estudo do tipo Estado da Questão, incluindo um levantamento mais restrito no Banco de Teses e Dissertações (TEDE) da UFMA e no catálogo da Capes.

A seção quatro, **"Rainhas Sequestradas": territorialidades periferizadas de professoras afrouniversitárias**, visa trazer à tona a complexidade dessas territorialidades, refletindo sobre como as vivências na Educação Superior podem ser moldadas (e muitas vezes sequestradas) por forças institucionais externas. Nesse viés, o mapeamento do quadro de docentes negras da UFMA apresenta-se como um desafio fundamental para a consolidação desta etapa e, entre atravessamentos por hierarquias e violências oriundas do racismo e do sexismo, as professoras AfroUniversitárias constroem vivências de mobilidade social.

Por fim, os desafios, conquistas e possibilidades que se almeja alcançar foram discutidos na seção cinco, **"Solitárias no Pódio": entre conquistas, desafios e possibilidades de professoras afrouniversitárias da UFMA**. Este espaço fez uma reflexão sobre as barreiras estruturais enfrentadas por essas docentes e sobre como elas criam fissuras e possibilidades dentro e fora das salas de aula da instituição. As análises evidenciam que a mobilidade social alcançada por meio da educação não elimina as marcas da periferização, uma vez que as professoras continuam vivenciando tensões entre reconhecimento institucional e invisibilização simbólica no espaço acadêmico.

Ademais, já se mostra notório que as professoras afrouniversitárias, a partir de suas múltiplas vivências, desempenham um papel crucial na educação superior, desafiando e reconfigurando as normas acadêmicas estabelecidas. Ao mesmo tempo, a pesquisa constatou que essas docentes produzem formas de resistência ativa por meio da extensão universitária, da produção de saberes afrocentrados e do compromisso com comunidades periferizadas, configurando práticas de agência (Asante, 2009).

Este trabalho não apenas contribui para o debate acadêmico sobre a docência de mulheres negras periferizadas, mas também oferece um instrumental analítico valioso para o desenho de políticas públicas, projetos e programas que promovam a equidade racial e de gênero no campo educacional.

Como resultado geral da pesquisa, constatamos que as professoras AfroUniversitárias não apenas ocupam o espaço do Magistério Superior, mas o

reconfiguram por meio de práticas docentes, extensionistas e epistemológicas comprometidas com a transformação social e com a valorização de saberes afrocentrados. Observamos ainda que a universidade também opera como espaço de produção de periferização simbólica, no qual se atualizam hierarquias raciais, de gênero e de legitimidade intelectual, mesmo após a mobilidade social dessas docentes. Observamos que as narrativas das participantes enfatizaram com maior frequência as vivências no interior da universidade, enquanto os processos de periferização relacionados aos territórios de origem foram menos explorados de forma direta.

Assim, esperamos que esta pesquisa inspire novas investigações e ações que continuem a fortalecer a presença, a voz e as epistemes de docentes afrouniversitárias, garantindo que suas contribuições intelectuais e sociais sejam devidamente reconhecidas e valorizadas. A reflexão crítica aqui apresentada reafirma o compromisso contínuo com a inclusão e a justiça social no Magistério Superior, enfatizando a necessidade urgente de mecanismos institucionais que apoiem as professoras negras periferizadas em suas jornadas acadêmicas e profissionais.

REFERENCIAS

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

ALMEIDA, Ana Carla de Melo. - **Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA**. 2022. 149 f. . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete (comp.). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Abdr, 2009. p. 93-111.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNADINO, Joaze. **Decolonialidade e pensamento afrodiásporico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. DÚVIDAS SOBRE PROUNI: O Prouni. DF: Ministério da Educação. Gov.br. Brasília, 2024. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni> . Acesso em: 08/03/2024.

CAPES, Catálogo de de Teses e Dissertação da. **Capex**. 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação desafios para a sociedade brasileira. In: CARREIRA, Denise *et al* (org.). **Gênero e Educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 122-168.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 466/2012**. Dispõe sobre o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, 07 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a Definição dos Conceitos Periferia e Sujeitas e Sujeitos Periféricos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 01, p. 19-36, jan. 2020. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas>

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça, Classe**. Sp: Plataforma Gueto, 2023.

DIAS, Antonio. A “educação para todos” como perspectiva de superação do capitalismo como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx. Tese de Doutorado em Educação: Filosofia da Educação, PPGE-UFPEL. Pelotas, 2016, 274 f.

DIAS, Antonio. O IDEALISMO DE HEGEL COMO INSPIRAÇÃO PRIMEIRA DA COMPOSIÇÃO DA PERSPECTIVA ONTOEPISTEMOLÓGICA MATERIAL-DIALÉTICA DE MARX. **Revista Dialectus - Revista de Filosofia**, [S.L.], n. 12, p. 303-313, 30 jul. 2018. Revista Dialectus. <http://dx.doi.org/10.30611/2018n12id33213>.

Dove, Nah, 1998. **MULHERISMA AFRICANA - Uma Teoria Afrocêntrica**. Jornal de Estudos Negros.

EVARISTO, Conceição. A escrevivências e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Sp: Mina, 2020. p. 26-48.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dallas, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. 1. ed. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: o reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Ana Beatriz Rodrigues; NASCIMENTO, Denise Aparecida do. Favela, espaço e sujeito: uma relação conflituosa. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 51-62, dez. 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, David. Direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 73-89, jul. 2012.

HOLLKS, Bell. **Educação como prática da Liberdade**. Sp: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 3, nº2, Florianópolis, UFSC, 1995.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Brasília: Brasil, 2021.

IPEA. *Atlas das periferias no Brasil: aspectos raciais de infraestrutura nos aglomerados subnormais*. Rio de Janeiro: IPEA, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de Aula. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 467-507.

MACHADO, Raimunda N. da S.; BOAKARI, Francis Musa. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: **Cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios**. Teresina: EDUFPI, 2013.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas**. Relatório de Pesquisa. São Luís: Universidade Federal do Maranhão/UFMA;

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/FAPEMA, 2023.

MACHADO, Raimunda Nonata Silva. **Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas**. São Luís: EduUFMA: 2018.

MACHADO, Raimunda; BOAKARI, Francis Musa. Nas estradas de vozes epistêmicas AfroUniversitárias. In: MACHADO, Raimunda Nonata Silva (org.). **Professoras AfroUniversitárias: artesãs de educação afrocentrada**. São Luís: Viegas, 2023. p. 49-108.

MARANHÃO. Universidade Federal do Maranhão. **Edital n.º 041/2019 – UFMA**: edital de abertura do Curso de Especialização em Metodologias do Ensino Superior (CEMES). São Luís, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>.

PADILHA, Glaucia Santana Silva. **O afropioneirismo de mulheres na educação superior em São Luis do Maranhão**. 2021. 117 f. Dissertação(Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

PEREIRA, Walquíria Costa. **Saberes de professoras Afrodescendentes da LIESAFRO**: memórias de práticas educativas afrocentradas intersubjetiva. 2023. 189 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

PLANO GERAL. **Territorialidade (Milton Santos)**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/>_____. Acesso em: 25 jan. 2025.

PROLIBERAM. **Proliberam Dicionário**. 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ada#:~:text=%2Dada2,sufixo,.%3A%20lus%C3%ADada%3B%20om%C3%ADada>).

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 79-94.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias**, [S.L.], v. 16, n. 37, p. 178-217, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-016003711>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulher no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 162-174.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SEQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 24-42, jul. 2008.

SILVA, Francilene Brito da. **Imagens de mulheres e crianças afrodiáspóricas: narrativas piauienses para além do museu brasileiro**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA JÚNIOR, Raimundo Nonato. **COULEUR DANS L'UNIVERSITÉ: un étude sur l'identité ethnique et raciale des professeurs noires de l'Université Fédéral du Maranhão dans le Campus Bacanga**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: CULTURAS E IDENTIDADES NO MOVIMENTO HIP HOP**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso **TEDE UFMA**. SISTEMA ELETRÔNICO DE PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES- TEDE. 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/>

TELLES, Camila Ferreira da Silva *et al.* A MULHER NEGRA NO MAGISTÉRIO: REFLEXÕES EM TORNO DE TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 2, n. 6, p. 39-47, Não é um mês valido! 2019.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S.L.], v. 43, n. 3, p. 1-12, 31 dez. 2020. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da Escravidão à Liberdade: Dimensões de uma Privacidade Possível. In: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da Vida Privada no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 49-131.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, [S.L.], v. 11, n. 22, p. 271-292, 4 fev. 2012. Revista Temporalis. <http://dx.doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>.

ANEXOS

ANEXO I- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: negociações entre múltiplas subjetividades

Pesquisador: Alyne da Silva e Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78880824.3.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.058.976

Apresentação do Projeto:

subjetividades", propõe estudar acerca das territorialidades de mulheres negras (pretas e pardas), moradoras de periferias, que ingressam na docência na Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Objetiva analisar as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e classe social, que atravessam suas subjetividades no Magistério Superior.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Far-se-á um levantamento bibliográfico e documental do percurso histórico e contemporâneo das questões

que atravessam o Magistério de professoras negras periferizadas, além de entrevistas semi-estruturadas com quatro (4) docentes da UFMA, a fim

de apreender as demandas existentes desde suas vidas escolares até a chegada na Educação Superior, o processo de acesso ao magistério

superior e as condições de sua permanência na Universidade, destacando suas conquistas e desafios no território acadêmico. Para realização

desse trabalho, contaremos com contribuições de autores como Fúlvia Rosenberg (2013), Heleieth Safiotti (1987), Lélia Gonzalez (2020), Milton

Santos (2006) e Dê Andrea (2020). Ademais, esse projeto tem como finalidade colaborar nos debates no âmbito da docência de mulheres negras

Continuação do Parecer: 7.058.976

periferizadas da educação superior, podendo servir de instrumento de pesquisa e políticas públicas no campo da educação, raça e gênero.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e classe social, que atravessam suas subjetividades no Magistério Superior.

Objetivo Secundário:

Analisar estudos sobre a presença da mulher negra no Magistério Superior brasileiro, em particular, na UFMA; Identificar as territorialidades periferizadas vividas pelas professoras AfroUniversitárias da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Enunciar as conquistas, possibilidades e desafios presentes nas territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias da UFMA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os riscos e benefícios da pesquisa aos participantes, ressaltamos que, este estudo, não envolve grandes riscos físicos aos participantes envolvidas. Os procedimentos metodológicos estão pautados no respeito às suas crenças, culturas, individualidades, suas expressões etc. Se porventura, ocorrer algum constrangimento em virtude de alguma questão levantada, a participante poderá não responder tal pergunta e/ou não realizar a entrevista, mesmo que tenha assinado o TCLE. Para tanto, todos os cuidados serão tomados, visando a integridade das participantes, com suas identidades serão preservadas, caso assim queiram.

Benefícios:

Os benefícios diretos dessa pesquisa apontam para o fortalecimento de identidades e lutas de docentes AfroUniversitárias no seu Ingresso/permanência na Universidade Pública. O grupo de professoras terá a oportunidade de refletir sobre suas origens, seus aspectos culturais, seu lugar de intelectual e como estes estão imbricados em seus percursos educacionais. De forma indireta, as participantes terão fontes, durante e

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 7.058.976

ao final da pesquisa, que evidenciam as pautas levantadas por ativistas dentro e fora do ambiente acadêmico, contribuindo para o fortalecimento dos seus saberes e práticas profissionais em consonância com os aspectos éticos que veremos a seguir.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica, social e cultura, justificando a realização do estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2304986.pdf	08/04/2024 10:48:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DETALHADO.pdf	08/04/2024 10:48:01	Alyne da Silva e Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/04/2024 10:47:14	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	08/04/2024 10:46:29	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	08/04/2024 10:45:50	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO.pdf	08/04/2024 10:45:17	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	08/04/2024 10:45:03	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHARECENTE.pdf	08/04/2024 10:42:34	Alyne da Silva e Silva	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	25/03/2024	Alyne da Silva e	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.058.976

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09:10:01	Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	25/03/2024 09:09:27	Alyne da Silva e Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	25/03/2024 09:08:54	Alyne da Silva e Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 05 de Setembro de 2024

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO II- ROTEIRO PARA PRODUÇÃO/COLETA DE DADOS

Título do Projeto: TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS: entre relações de gênero, raça e mobilidade social

Pesquisadora responsável: Alyne da Silva e Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Maranhão/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA)

Telefone para contato: (98) 985743049

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Maranhão- Sede- São Luís-MA / Departamento de Educação Física

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as territorialidades periferizadas de professoras AfroUniversitárias, interseccionadas pelas dimensões de raça, gênero e mobilidade social que atravessam suas subjetividades no Magistério Superior.

1. IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL DAS DOCENTES DAUFMA

- a. Idade
- b. cor/raça
- c. sexo/gênero
- d. Estado Civil
- e. Localidade de Origem (Bairro / Município)

LEVANTAMENTO DE DADOS DAS DOCENTES DA UFMA

1. De que maneira ocorreu seu acesso, participação e sucessos no magistério superior?
2. O autor, D'Andrea (2020), traz em suas análises características de sujeitos/sujeitas periféricos. Uma delas é a **formação de subjetividades**, que são experiências que, a partir das condições geográficas, sociais e históricas baseadas nas experiências familiares, na escola e no bairro, se entrelaçam com a experiência racial, de gênero e classe.

Como você descreve as subjetividades vividas em sua localidade de origem? Elas exerceram ou exercem alguma influência sua vida acadêmica, prática educativa, interação com alunos, colegas e chefes dentro do ambiente acadêmico?

3. Você considera que a Universidade é um espaço que valoriza suas vivências, códigos culturais, linguagem, assim como seus saberes e sua intelectualidade?
4. De que maneira a Universidade pode criar um ambiente mais inclusivo e acessível para apoiar a trajetória profissional e acadêmica de docentes negras oriundas de áreas periferizadas?

São Luís, 13 de março de 2024.

Pesquisadora Responsável

Alyne da Silva e Silva
CPF: 607842693-19
Mestrado em Educação – PPGE/UFMA

Orientadora

Raimunda Nonata da Silva Machado
Doutora em Educação
Mat.: 3556517 – DE II/PPGE/UFMA