



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas - ICH
Departamento de Serviço Social - SER

LUÍSA MOURA DE MESQUITA

**O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS
MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS:**

**Análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da
Universidade de Brasília (UnB)**

BRASÍLIA-DF

2025

LUÍSA MOURA DE MESQUITA

**O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS
MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS:**

**Análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da
Universidade de Brasília (UnB)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Departamento de Serviço
Social (SER), Instituto de Ciências Humanas
(ICH) da Universidade de Brasília (UnB),
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Laís Vieira Pinelli

BRASÍLIA-DF

2025

LUÍSA MOURA DE MESQUITA

**O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS
MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS:**

**Análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação da
Universidade de Brasília (UnB)**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Laís Vieira Pinelli — Orientadora
Departamento de Serviço Social (SER)/Universidade de Brasília (UnB)

Profª Drª Renata Melo Barbosa do Nascimento — Membro da Banca
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)/Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Raí Vieira Soares — Membro da Banca
Departamento de Serviço Social (SER)/Universidade de Brasília (UnB)

Brasília - DF, 11 de dezembro de 2025

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realiza uma análise crítica da presença e natureza dos debates de raça e gênero em seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de graduação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa visa analisar como a estrutura desses projetos e suas disciplinas, enquanto espaços de reprodução ou questionamento de saberes, manifesta o racismo estrutural e o mito da democracia racial no Brasil, especificamente em relação à formação da identidade e experiências de mulheres negras, a partir de intelectuais clássicas/os e contemporâneas/os, preferencialmente, negras/os. O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, ancorado nos estudos de gênero, estudos raciais e, principalmente, nos feminismos negros e na perspectiva decolonial. A metodologia combina revisão bibliográfica e análise documental dos PPCs de Serviço Social, Antropologia, Ciências Biológicas, Farmácia, Química e Ciência da Computação. Os resultados apontam uma nítida disparidade na abordagem das temáticas nos quatro cursos de Exatas e Tecnologia e da Saúde e Vida, se comparados com os dois de Artes e Humanidades; enquanto os das primeiras áreas do saber têm abordagens mais periféricas e legalistas, os da última grande área são mais orgânicas e explícitas. Concluiu-se, então, que a ausência de um eixo estruturante obrigatório sobre raça e gênero em áreas consideradas “neutras” e “técnicas” permite que o sistema educacional continue a deixar de lado discussões fundamentais.

Palavras-chave: Mito da Democracia Racial; Identidade das Mulheres Negras Brasileiras; Projeto Pedagógico de Curso.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CCAA/UCAM - Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes

CEAM - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

CEG - Câmara de Ensino de Graduação

CP - Coordenação Pedagógica

CPP - Câmara de Pesquisa e Pós-graduação

DAN - Departamento de Antropologia

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEG - Decanato de Ensino de Graduação

FaE - Faculdade de Educação

Geledés - Instituto da Mulher Negra

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IQ - Instituto de Química

MG - Minas Gerais

MNU - Movimento Negro Unificado

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PcD - Pessoa com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP - Projeto Político-Pedagógico do Curso

PPPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional

ProIC - Programa de Iniciação Científica

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RS - Rio Grande do Sul

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SER - Departamento de Serviço Social

SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SOL - Departamento de Sociologia

SP - São Paulo

SUAM - Sociedade Universitária Augusto Motta

TEN - Teatro Experimental do Negro

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TJDFT - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UNIFAI - Centro Universitário Assunção

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela: Taxa de Analfabetismo de Brasileiros, por Cor ou Raça e Grupo de Idade.....28

Tabela 1: Análise da Discussão de Raça e Gênero nos PPCs da UnB..... 38

Tabela 2: Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Química..... 40

Tabela 3: Discussão de Raça e Gênero no PPP de Graduação em Serviço Social..... 43

Tabela 4: Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Ciências Sociais - Habilitação em Antropologia..... 45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	13
1.1 História e Base Ideológica do Mito.....	13
1.2 “Democracia Racial” de Gilberto Freyre.....	16
1.3 Desconstrução do Mito.....	19
CAPÍTULO II.....	23
2.1 O Ponto de Partida: Definições do “Não-ser”.....	23
2.2 O Custo Psíquico e a Virada do “Tornar-se”.....	25
2.3 Epistemicídio e Interseccionalidade.....	27
2.4 A Prática da Resistência: Lugar de Fala e os Feminismos Negros.....	30
2.5 Colonialidade e Decolonialidade.....	32
CAPÍTULO III.....	35
3.1 Bloco I: Cursos de Exatas e Tecnologia, e da Saúde e da Vida - Abordagem Periférica e Legalista.....	39
3.2 Bloco II: Cursos de Artes e Humanidades - Integração Orgânica e Crítica com Ressalvas.....	42
3.3 Discussão Teórica e Conclusão.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

As pautas raciais e de gênero, embora reconhecidas como essenciais para o exercício profissional em diversos espaços de atuação, são frequentemente abordadas de forma transversal ou pouco específica nas disciplinas introdutórias do curso de Serviço Social da UnB. Ainda assim, essas temáticas despertaram um interesse profundo de aprofundamento teórico e prático ao longo da graduação.

O primeiro contato direto com os marcadores raciais e étnicos ocorreu entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023, nas disciplinas obrigatórias de *Pesquisa Social I e II*, sob orientação da professora mestre Thayane Duarte. Na ocasião, o tema do trabalho de pesquisa ficava a critério das/os estudantes. O grupo em que estava buscou investigar se a acolhida de estudantes indígenas na UnB ocorria de fato ou se configurava apenas como uma medida de inclusão nominal, sem a implementação de diretrizes integrais de permanência. A pesquisa, apesar de parecer ter sido bem recebida ao ser divulgada, teve baixa adesão das/os estudantes indígenas — talvez porque o grupo de pesquisa era composto majoritariamente por pessoas brancas e uma negra, sem integrantes indígenas. Considerando um dado como esse bastante relevante, levantou-se a hipótese de que o grupo poderia ser percebido como externo, falando *sobre* as populações indígenas sem representá-las diretamente.

Essa inquietação inicial foi amadurecida no segundo semestre de 2023, por meio da disciplina optativa *Gênero, Raça/Etnia e Política Social*, ministrada pela professora doutora Silvia Yannoulas. As discussões em sala com colegas, professoras/es mestres e doutoras/es, além da apresentação do doutorando em Direitos Humanos e Cidadania, Ícaro Santana, que abordou a “Intercondicionalidade da permanência estudantil de estudantes negros no Brasil”, foram fundamentais para ampliar a compreensão sobre a interseccionalidade e despertar o desejo de investigar a questão racial sob o marcador de gênero.

A decisão de seguir nessa linha de pesquisa consolidou-se entre o final de 2023 e o primeiro semestre de 2024, com as disciplinas *Cultura, Poder e Relações Raciais*, e *História e Cinema: Perspectivas dos Feminismos Negros, Decoloniais e Interseccionais*, ambas do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) e ministradas pela professora doutora Renata Melo. Tais componentes curriculares permitiram compreender as dimensões ideológicas do racismo como fenômeno estrutural e a importância das disputas discursivas e subjetivas na formação do imaginário social. Posteriormente, a disciplina *Direitos Humanos e Cidadania*, ministrada pelas professoras mestres Renata Vieira e Daniela de Macedo, reforçou

a perspectiva dos movimentos sociais como produtores de novos sentidos de cidadania, incorporando demandas de grupos historicamente marginalizados.

Ademais, a proposta da 7ª edição, em 2024, para a Oficina Nacional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tinha como tema “As Diretrizes Curriculares, o Debate Étnico-racial e os Projetos Pedagógicos”, demonstrando a urgência de se consolidar uma formação profissional crítica, antirracista e anticapitalista no Serviço Social. Esta é uma discussão que pode trazer o marcador racial-étnico para centralidade, entendendo-o como um fator estrutural e estruturante da sociedade brasileira, deixando de ser visto como um simples “recorte”.

Essa iniciativa, além de fortalecer o compromisso com o projeto ético-político do Serviço Social, reafirma a necessidade de que a etapa de formação profissional de assistentes sociais seja comprometida com os interesses da classe trabalhadora, tendo a interseccionalidade de raça e classe, inclusive a de gênero, como indissociáveis ao se pensar em como se dão as desigualdades sociais e econômicas e suas reproduções. Além de contribuir para o enfrentamento do racismo institucional e para a consolidação de projetos pedagógicos sintonizados tanto com as demandas históricas como com as contemporâneas da sociedade brasileira.

Nesse contexto, emerge a problemática central deste estudo: a persistência do mito da democracia racial. Esse mito, amplamente difundido no pós-abolição, sustenta-se na falácia de que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 1978, p.41). Intelectuais negras/os denunciam que esse discurso serve à negação das desigualdades, afetando particularmente as mulheres negras. Estas ocupam uma posição de singular vulnerabilidade, sendo historicamente estigmatizadas e postas em papéis de subserviência (Gonzalez, 2020, p.92), inclusive no espaço universitário.

A partir desse percurso acadêmico e pessoal, revelou-se a importância de compreender como as universidades, enquanto espaços formadores e produtores de saber, podem servir tanto como espaços de reprodução quanto de questionamento às estruturas de opressão. Considerando esse apontamento, o objeto de análise desta pesquisa foi os PPCs de graduação em Serviço Social, Antropologia, Ciências Biológicas, Química, Farmácia e Ciências da Computação da UnB, frente à necessidade de compreender como essas estruturas curriculares dialogam com o racismo estrutural e o mito da democracia racial.

Diante deste objeto, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a estrutura desses projetos pedagógicos, suas disciplinas e discursos oficiais manifestam o racismo estrutural e o mito da democracia racial no Brasil, especificamente em relação à formação da identidade e às experiências de mulheres negras brasileiras. Para isso, buscou-se (i) identificar se há a incorporação sistemática ou a omissão das questões de raça e gênero nas disciplinas, nos discursos oficiais e no perfil dos egressos, (ii) verificar como as graduações incorporam essas discussões em seus respectivos PPCs, e (iii) compreender como a invisibilidade (ou superficialidade) das abordagens nos projetos pode contribuir na reprodução simbólica do mito da democracia racial na formação acadêmica.

Com tais objetivos, geral e específicos, parte-se da hipótese de que esse mito contribui para o apagamento simbólico e político das mulheres negras nos espaços universitários, refletindo-se em currículos que, por vezes, excluem ou tratam de forma superficial e fragmentada tais conteúdos.

O estudo é de caráter teórico-analítico e conduzido por uma abordagem qualitativa, além de ser fundamentado em um referencial teórico que inclui os estudos de gêneros, os estudos raciais e, de modo crucial, os estudos decoloniais. A base teórica, amparada em intelectuais como Bebel Nepomuceno¹, Sueli Carneiro², Carla Akotirene³, entre outras/os, visa proporcionar uma compreensão crítica de como as estruturas sócio-históricas, econômicas e ideológicas profundamente enraizadas no Brasil sustentam o persistente e nocivo mito da democracia racial e, conseqüentemente, como essa ideologia influencia a formação da identidade, o percurso acadêmico e as experiências das mulheres negras brasileiras, especialmente no contexto universitário.

O recorte temporal da análise abrange o período de 2014 a 2024, um marco temporal de significativa importância, que coincide com a consolidação das políticas de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com a conseqüente mudança

¹ Nirlene Nepomuceno, conhecida como Bebel Nepomuceno, é uma mulher negra brasileira. Comunicadora social pela Sociedade Universitária Augusto Motta (SUAM), especialista em História da África pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes (CCAA/UCAM), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e doutora em História pela mesma universidade. Até o ano de 2023, era coordenadora da especialização em História e Cultura Africana: Educação e Relações Internacionais do Centro Universitário Assunção (UNIFAI).

² Aparecida Sueli Carneiro (1950-) é filósofa, escritora, ativista negra e antirracista. Além de ser doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/SP), é fundadora do Instituto da Mulher Negra (Geledés), que é a primeira organização negra e feminista independente de São Paulo (SP).

³ Carla Akotirene é uma mulher negra brasileira. Assistente social, mestre e doutora em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estudos sobre violência letal, audiência e encarceramento feminismo. Coordenadora do curso de extensão Opará Saberes, que visa instrumentalizar candidaturas negras, especialmente de mulheres, para o ingresso em pós-graduação.

no perfil do corpo discente e notável crescimento da produção acadêmica e da visibilidade de intelectuais negras/os, voltadas/os para o enfrentamento do racismo estrutural e a visibilidade das identidades negras. A escolha da UnB como espaço de pesquisa justifica-se pelo histórico de protagonismo da instituição nas lutas de inclusão e equidade racial no país, principalmente por ter sido uma das pioneiras na implementação do sistema de cotas.

A metodologia empregada combina a revisão bibliográfica e análise documental. A investigação se concentra na identificação da incorporação sistemática (ou da ausência e omissão) das questões de raça e de gênero nos PPCs, com os seus discursos oficiais e o que é esperado das/os egressas/os da graduação, e suas respectivas disciplinas (ementas⁴, programas⁵, objetivos e referências bibliográficas). As fontes de dados foram divididas em três grupos: 1) PPCs; 2) leis, decretos, resoluções; e 3) a produção teórica de autoras/es clássicas/os e contemporâneas/os, preferencialmente negras/negros, sobre racismo, feminismos negros e decolonialidade.

O estudo busca provocar reflexões urgentes e necessárias, tanto no campo do Serviço Social quanto em outras áreas de formação, incentivando a adoção de um posicionamento ético e político em defesa de uma educação autenticamente antirracista e antissexista. Para além disso, é esperado abrir um novo caminho de conhecimento na própria UnB ao ser o primeiro TCC a tratar a relação entre o mito da democracia racial e a identidades de mulheres negras, sob a análise dos PPCs de graduação. Por fim, há a intenção de aprofundar a compreensão sobre como o mito da democracia racial se manifesta, é reproduzido ou desafiado e silenciado, especialmente nas graduações tidas como “neutras” e “técnicas”.

Vale ressaltar que esta pesquisa não envolve coleta direta de dados com pessoas, questionários, entrevistas ou qualquer outra forma que permita a identificação direta ou indireta de participantes. Então, como está previsto no Parágrafo Único da Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016, não se faz necessária a submissão ao Sistema CEP/CONEP e é dispensada a avaliação ética por não apresentar risco aos sujeitos nem envolver dados identificáveis. Além disso, respeita, também, os princípios éticos estabelecidos pelo Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, especialmente o Art. 2º, que assegura ao(à)

⁴ De acordo com a Coordenação Pedagógica (CP) do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), a ementa “é um texto reduzido aos pontos essenciais do componente curricular. Trata-se de um resumo, síntese, sinopse, visão geral dos temas que serão abordados ao longo do período de estudo” UnB, s.d.).

⁵ De acordo com a CP do DEG, o programa de um componente curricular é responsável por definir “o conjunto de conteúdos, os objetivos e a bibliografia de cada componente. Cabe destacar que o programa é do componente e não da turma [...]” (UnB, s.d.).

assistente social a liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos (CFESS, 1993).

A organização deste TCC segue a seguinte estrutura: o Capítulo I aborda a história e base ideológica do mito, a sua disseminação e desconstrução; Capítulo II discute a identidade das mulheres negras, a partir da condição imposta de “não-lugar” e “não-ser”, abordando o custo da ideologia em cima da população negra e, brevemente, o epistemicídio intencional, além das ferramentas teóricas e políticas para se pensar e abordar a discussão; o Capítulo III, posteriormente a metodologia detalhada da pesquisa, apresenta os resultados da análise dos PPCs; e por último, mas não menos, as considerações finais.

CAPÍTULO I

1.1 História e Base Ideológica do Mito

A análise da construção da identidade da população brasileira, especialmente da parcela negra e feminina, exige a compreensão prévia de um dos pilares ideológicos fundamentais da sociedade brasileira: o mito da democracia racial. Então, este capítulo tem como objetivo examinar a ideologia amplamente divulgada por Gilberto Freyre em *Casa-grande & senzala* (2003), bem como suas origens, e a desconstrução desta narrativa, demonstrando como essa visão idealizada entre brancos europeus, negros e indígenas escravizados e libertos se tornou obstáculo ao reconhecimento e ao combate do racismo estrutural. Compreender o momento histórico do Brasil antes da emergência e a divulgação do mito é essencial para esta discussão.

O mito da democracia racial é a crença de que existe uma convivência harmoniosa e sem conflitos entre raças no Brasil, responsável por sustentar uma narrativa profundamente enraizada no imaginário da sociedade. Vale ressaltar que sua construção não é inocente, é intencional. Além disso, embora a primeira versão da obra de Freyre tenha sido lançada em 1933, faz-se necessário pensar acerca da reconfiguração societária tanto do período pós-abolição quanto da parte que o antecedeu.

Entre os anos de 1871 e 1888, com um conjunto de leis⁶ — a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e, finalmente, a Lei Áurea (1888) —, o estado brasileiro visou o desmonte legal do sistema escravagista, ao mesmo tempo lançou à nação um profundo dilema: como integrar os negros e libertos à sociedade de cidadãos? Neste contexto de incerteza, a elite intelectual brasileira e, principalmente, branca começou a forjar uma resposta. Uma das bases intelectuais que responderia às dúvidas dessa elite já estava sendo construída desde o século XIX.

A base tripartite — brancos europeus, indígenas nativos e negros escravizados — para esse mito surgiu, no Brasil, em meados do século XIX. Em 1844, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius venceu um concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁷ com o ensaio “Como se deve descrever a história do Brasil”, publicado

⁶ Cabe ressaltar que durante e após a implementação dessas leis, diferentemente do que foi amplamente difundido no imaginário da população brasileira, os negros e as negras brasileiros, por meio de rebeliões e a formação dos quilombos, sempre mostraram resistência ao sistema a que foram submetidos durante e no pós-Brasil Colônia, sendo possível ver mais sobre esta discussão em *Rebeliões da Senzala* de Clóvis Moura.

⁷ De acordo com Schwarcz (1993, p.21-22), o IHGB foi fundado em 1838 para seguir a lógica da emancipação política do país, para “criar uma história para a nação, inventar uma memória para um país que deveria separar, a partir de então, seus destinos dos da antiga metrópole européia”.

um ano depois. Na obra, Von Martius propôs que a história do país deveria ser entendida a partir da mistura de três raças: “o da côr de cobre ou americana, a branca ou Caucasiana, e enfim a preta ou etiópica” (Von Martius, 1845, p.442).

Segundo Lilia Schwarcz (1993, p.83-84), a ideia do naturalista alemão era “correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham”. Entretanto, essa visão era profundamente hierarquizada: “Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original [...] Ao negro, por fim, restava o espaço de detração” (Schwarcz, 1993, p.84), sendo visto como um elemento que impedia o que era necessário para que a nação tivesse o tão esperado “progresso”. Essas ideias ganharam contorno nos séculos XIX e XX.

No final do século XIX e início do XX, a intelectualidade europeia propagava “teorias científicas”, como a do darwinismo social⁸, que “forneceram suporte vital ao racismo arianista que se propunha erradicar o negro” (Nascimento, 1978, p.71), condenavam o cruzamento entre raças e encaravam a mestiçagem com pessimismo (Schwarcz, 1993). No entanto, com a libertação dos escravizados pela Lei Áurea em 1888, as elites intelectuais e políticas do país foram forçadas a debater e projetar o futuro da nação, enquanto precisavam lidar com uma população miscigenada já formada.

Os intelectuais brasileiros estavam divididos entre o desejo de “civilizar” o país, seguindo os padrões europeus, e a realidade demográfica incontestável. A Política de Branqueamento torna-se a ideologia dominante, como uma adaptação “otimista” da eugenia europeia. Abdias Nascimento⁹ (1978) caracteriza esta política como uma verdadeira estratégia de genocídio do povo negro. Através do “processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra” (Nascimento, 1978, p.69), estabeleceu-se que “o mulato é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil” (Nascimento, 1978, p.69). A crença era que, ao incentivar a imigração em massa de europeus e promover a miscigenação, a população brasileira se tornaria gradualmente mais clara a cada geração. Dessa forma, o elemento negro seria “diluído” e o país se aproximaria do ideal branco, sem a necessidade de exclusões radicais.

⁸ Esta “perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que ‘não se transmitiriam caracteres adquiridos’, nem mesmo por meio de um processo de evolução social” (Schwarcz, 2003, p.46).

⁹ Abdias Nascimento (1941-2011) era um intelectual negro, nascido em Franca (SP). Foi poeta, escritor, dramaturgo, artista e ativista pan-africanista. Fundou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), responsável por ofertar cursos de alfabetização e de cultura para seus integrantes.

Esta política foi amplamente respaldada por intelectuais e cientistas da época. Como demonstra Nascimento (1978, p.71), Silvio Romero afirmava que “a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir, ao branco”. Já Oliveira Viana celebrava que “o *quantum* do sangue ariano está aumentando rapidamente em nosso povo” (Viana, 1938 *apud* Nascimento, 1978, p.72). O ápice deste projeto foi sintetizado na previsão de João Batista de Lacerda, único delegado latino-americano ao Primeiro Congresso Universal de Raças, em Londres, 1911, que “predisse que no ano 2012 a raça negra teria desaparecido do Brasil” (Lacerda, 1911 *apud* Nascimento, 1978, p.72).

O Estado brasileiro institucionalizou esta estratégia através de políticas imigratórias explicitamente racistas, como é o caso do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que permitia a entrada livre apenas de indivíduos “válidos e aptos para o trabalho”, mas “excetuados os indígenas da Ásia ou da África”. Além disso, “ao final do século XIX, houve quem notasse que os negros estavam gradualmente ‘desaparecendo’ [...]. Enquanto os imigrantes europeus podiam contar com alguns privilégios e proteção proporcionados pelo Estado brasileiro, e também pelos consulados de seus países de origem, os brasileiros negros não tinham o apoio de ninguém a não ser deles próprios” (Azevedo, 2003, p.204-205). Quase meio século depois, Getúlio Vargas¹⁰ assinava o Decreto-Lei Nº 7967 de 1945, em que no art. 2º regulava a entrada de imigrantes com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”.

O Determinismo Racial e o Racismo Científico eram outra vertente, defendida por intelectuais como Nina Rodrigues, que enxergavam a mestiçagem não como uma solução, mas como o próprio problema.

Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (Rodrigues, 2010, p.14-15).

Ou seja, sob uma lente determinista e fatalista, acreditava-se que negros¹¹ eram biologicamente inferiores e representavam um entrave irremediável para o progresso e civilização do Brasil.

¹⁰ Foi militar, advogado e político brasileiro. Presidente do Brasil de 1930 até 1945 e, posteriormente, de 1951 até o seu suicídio em 1954.

¹¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra brasileira é formada por pessoas “pretas” e “pardas”.

Naquele cenário de polarização, um estudioso pareceu encontrar uma “saída” ao reconfigurar o “problema” em uma possível solução por meio do que Lilia Schwarcz (1993) chamou de adaptação criativa. Schwarcz (1993, p.86) explica que Silvio Romero, no artigo *Brasil Social* de 1980, apontava que “estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país”. Para Romero (1980 *apud* Schwarcz, 1993, p.86), o mestiço era um “produto local, melhor adaptado ao meio”, e deveria ser sobre ele a recair a esperança nacional. Embora Romero não visse a mestiçagem como virtude, mas como um fator social inevitável, essa pareceu ser a melhor opção para a consolidação nacional, principalmente quando atrelada ao projeto de branqueamento da população. Ele foi, assim, um elo crucial no pós-abolição, que começou a transformar o “problema” herdado da escravidão em uma, ignorante e violenta, saída para o futuro.

1.2 “Democracia Racial” de Gilberto Freyre

A reinterpretação radical de Gilberto Freyre, apresentada em *Casa-grande & senzala* (2003), consolidou, a partir da matriz tripartite de Von Martius e da aceitação da pragmática da mestiçagem de Romero, o mito da “democracia racial” brasileira. Enquanto o alemão e o sergipano viam uma hierarquia e uma etapa de transição, ainda que incontestável, Freyre logrou criar uma narrativa harmônica, com um tom bastante poético, supostamente elevando a mestiçagem à condição de aspecto fundamental para uma identidade nacional.

No capítulo *O colonizador português: antecedentes e predisposições*, Gilberto Freyre se esforça para descrever o colonizador português, para construir a imagem de um colonizador singular, o “tipo do contemporizador. Nem ideais absolutos, nem preconceitos inflexíveis” (Freyre, 2003, p.265), que, mesmo como o “escravocrata terrível”, foi “por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores” (Freyre, 2003, p.265). Essa suposta flexibilidade social, de acordo com Freyre (2003), não foi um acidente no trópico, mas o resultado de uma formação histórica específica.

Freyre (2003) chegou a atribuir ao cosmopolitismo de Portugal, um “ponto de contato, de trânsito” entre Europa e África, cujo povo possuía uma “plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu”, fruto de séculos de miscigenação com mouros e judeus e de uma “mobilidade em sentido vertical, confundindo-se no casamento origens étnicas diversas” (Freyre, 2003, p.306). Foi esse agente, supostamente predisposto à mestiçagem, que Freyre viu como o arquiteto de uma nova civilização nos trópicos, capaz de confraternizar com outras populações.

Essa nova narrativa é perceptível logo no início do capítulo *O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro*, em que o pernambucano construiu uma imagem de infância universal e receptiva em relação à população negra:

Todo brasileiro, mesmo o alvo. de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. [...] Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala. no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida. trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. [...] Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (Freyre, 2003, p.367).

Ao listar memórias de afetos, cuidados e intimidades, Gilberto Freyre substituiu o determinismo biológico pelo culturalismo ao ter argumentado que a miscigenação promovida pelo colonizador branco e europeu criou uma sociedade singular e cordial, de maneira que as violências da escravidão e as desigualdades raciais persistentes passaram a ser ignoradas em prol de uma convivência harmoniosa.

Por meio dessa obra, o pernambucano conseguiu reduzir: primeiro, a população brasileira a um resultado da relação entre três civilizações/culturas — brancos europeus, indígenas nativos e negros escravizados. Para Freyre, contribuição de negros africanos escravizados foram fundamentais até em aspectos nutricionais, chegando a afirmar que

Cremos poder-se afirmar que na formação do brasileiro - considerada sob o ponto de vista da nutrição - a influência mais salutar tem sido a do africano: quer através dos valiosos alimentos, principalmente vegetais, que por seu intermédio vieram-nos da África, quer através do seu regime alimentar, melhor equilibrado do que o do branco - pelo menos aqui, durante a escravidão (Freyre, 2003, p.106-107).

O autor argumentou que o interesse econômico do “senhor” em preservar a sua “máquina de trabalho” levou a uma alimentação farta para os escravizados, fazendo com que

O escravo negro no Brasil parece-nos ter sido, com todas as deficiências do seu regime alimentar, o elemento melhor nutrido em nossa sociedade patriarcal, e dele parece que numerosos descendentes conservaram bons hábitos alimentares, explicando-se em grande parte pelo fator dieta - repetimos - serem em geral de ascendência africana muitas das melhores expressões de vigor ou de beleza física em nosso país: as mulatas, as baianas, as crioulas, as quadraronas, as oitavanas, os cabras de engenho, os fuzileiros navais, os capoeiras, os capangas, os atletas, os estivadores [...]. (Freyre, 2003, p.107).

Além disto, quando Freyre comentou sobre a força física presente em vários segmentos da população advinda de negros africanos escravizados, ele concluiu que “Muito do que Euclides exaltou como valor da raça indígena, ou da sub-raça formada pela união do branco com o índio, são virtudes provindas antes da mistura das três raças que dá do índio com o branco; ou tanto do negro quanto do índio ou do português” (Freyre, 2003, p.107-108).

Em segundo lugar, Freyre entendia que essa relação entre o “senhor” e o “escravo”, não era necessariamente de dominação, mas com vistas a construção de uma “nova civilização”; um processo de confraternização forjado pela dinâmica social da colônia.

Vencedores no sentido militar e técnico sobre as populações indígenas; dominadores absolutos dos negros importados da África para o duro trabalho da bagaceira, os europeus e seus descendentes tiveram entretanto de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos (Freyre, 2003, p.33).

Em terceiro e último lugar, mas não menos importante, de acordo com a percepção de Freyre, o papel de mulheres negras e indígenas ia muito além de meros objetos de satisfação sexual dos “senhores” ou da posição de sinhá¹², por reconhecer que as relações, em grande parte, foram de “senhores desavisados e sádicos com escravas passivas” (Freyre, 2003, p.33), enquanto nas outras via como elas “adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base” (Freyre, 2003, p.33).

De uma maneira bastante distorcida, o pernambucano percebia nessas relações um agente poderoso de mudança social, pois, a “miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (Freyre, 2003, p.33) ao ponto que a “índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil” (Freyre, 2003, p.33).

Apesar do tom celebratório, essa visão não rompia com o projeto anterior de branqueamento, apenas fornecendo uma nova roupagem. Do ponto de vista de Freyre, esses processos supostamente consensuais e necessários atribuíram à identidade nacional brasileira a ideia de mestiçagem como algo “positivo”. Entretanto, essa “mistura” biológica e cultural, de acordo com Munanga (1999), não se encerrava em si mesma, pois tinha caráter transitório, em que a finalidade era, na verdade, a eliminação da identidade racial.

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. [...] Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (Munanga, 1999, p.90).

¹² Sinhá era a forma que os escravizados e as escravizadas designavam a senhora, a patroa.

1.3 Desconstrução do Mito

A consolidação, no entanto, não passou despercebida ao ser criticada por outros pensadores, que se debruçaram em sua desconstrução, desde o impacto subjetivo aos que eram (e ainda são) palpáveis. Nesse sentido, Lia Schucman e Willian Conceição (2023, p.54) definem que “a branquitude é uma posição de vantagem que produz privilégios materiais e simbólicos nas sociedades estruturadas pelo racismo”. Como trazido por Frantz Fanon (2008), ao exemplificar os comportamentos dos negros martinicanos na Europa, aos negros e às negras é imposta condição do “não-ser”, onde a sua subjetividade e toda sua bagagem ancestral é negada para ser adequada à realidade da branquitude. O conceito evidencia de modo subjetivo e concreto, que o apagamento cultural e o embranquecimento das tradições e dos traços negros fazem parte de um pensamento hegemônico que tem consequências diretas no bem-estar e no sentimento de pertencimento da população negra.

O apagamento subjetivo é a contrapartida individual de uma elaborada construção ideológica, que foi meticulosamente documentada por Nascimento. Afinal, o mito da democracia racial não foi uma simples cópia de ideias estrangeiras, mas uma construção intelectual original, fruto de um longo processo de adaptação e distorção, partindo da “constatação da hibridação em Von Martius à afirmação darwinista em Romero, para se chegar ao elogio à democracia racial com Gilberto Freyre” (Schwarcz, 1993, p.181).

Nesse contexto, a obra de Freyre serviu como um pilar fundamental para o branqueamento cultural, na medida em que, conforme analisado por Schucman e Conceição (2023, p.55), ele afirmava que “a educação durante o Império e mesmo na república tornou-se para os mestiços ‘cartas de branquitude sociológica’ que os aproximavam dos ideais do branqueamento necessários à modernização”. Entretanto, esta construção ideológica foi desconstruída por pensadores negros, como Abdias Nascimento, que identificou em *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), a função e desdobramentos nocivos desse mito.

O discurso de Gilberto Freyre, para Nascimento (1978), era um obstáculo para a compreensão da realidade racial brasileira por conta dos eufemismos de “morenidade” e “metarraça”, que serviam para ocultar um projeto de poder. Ele argumentou que

a farsa de Gilberto Freyre se desarticula na contradição de seu próprio raciocínio e de suas próprias palavras; pois o paladino das mestiçagens etno-raciais afirma que estas ocorrem entre os brasileiros sem que signifique repúdio à predominância de valores culturais europeus na formação brasileira (Nascimento, 1978, p.45).

A crítica tecida pelo paulista evidencia como a mestiçagem não era um caminho para a igualdade, mas uma mão de via única que exigia a submissão cultural e o apagamento da população negra brasileira.

Essa visão crítica ressoa em Florestan Fernandes, citado por Nascimento, ao afirmar que “em nenhum momento essas influências recíprocas mudaram o sentido do processo social. O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como ‘igual’.” (Fernandes *apud* Nascimento, 1978, p.45). A abolição, portanto, não foi acompanhada por inclusão, mantendo o negro na posição do “não-ser” denunciada por Frantz Fanon.

Abdias Nascimento vai além e expõe o mecanismo social que garante a perpetuação do mito: um pacto silenciosamente violento imposto pela elite branca. Ele observa que “este assunto de ‘democracia racial’ está adotado, para o oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu”, um “terreno proibido sumamente perigoso” (Nascimento, 1978, p.45), em que os que ousam questionar são punidos por “despertarem as supostas vítimas” (Azevedo *apud* Nascimento, 1978, p.45).

Citando o pesquisador Anani Dzidzienyo, Abdias descreve a “etiqueta” racial brasileira, que “dita fortemente contra qualquer discussão, especialmente em forma controvertida, da situação racial”, esperando que os negros ajam com gratidão e aceitem os brancos como seus “porta-vozes oficiais” (Dzidzienyo *apud* Nascimento, 1978, p.45). Por fim, corrobora essa denúncia com a conclusão de Thales de Azevedo, para quem “a pretendida democracia racial realmente é uma ficção ideológica” (Azevedo *apud* Nascimento, 1978, p.46).

Como conclui Lilia Schwarcz (1993, p.17), a originalidade do pensamento racial brasileiro está justamente “em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país”. Esse argumento racial acabou se tornando o poderoso e duradouro mito da democracia racial, que durante décadas serviu (e ainda serve, de certa maneira) para mascarar o racismo e a profunda desigualdade estrutural brasileira que a simples assinatura da Lei Áurea não foi capaz de superar. Esse mito não é um simples equívoco, mas uma “ficção ideológica” ativa, sustentada por um “tabu” e por uma “etiqueta” de silêncio, que tem como objetivo final a permanência intacta das hierarquias de um mundo que nunca se organizou para tratar a população negra brasileira como ser humano e como igual.

A análise de Florestan Fernandes sobre o pós-abolição fornece evidência histórica e sociológica que corrobora para essa desconstrução ao demonstrar o caráter ilusório da inclusão da população negra na sociedade. Ao discorrer acerca do período pós-abolição, em *O Negro no Mundo dos Brancos* (1972), Florestan revela que não houve de fato uma ruptura total com o sistema, mas uma reconfiguração de mecanismos de dominação racial. A lei do Ventre Livre (1871), dos Sexagenários (1885) e lei Áurea (1888) foram promulgadas em um contexto social onde “o essencial, no funcionamento desses mecanismos, não era nem a ascensão social de certa porção de negros e de mulatos nem a igualdade racial. Mas, ao contrário, a hegemonia da ‘raça dominante’ ” (Fernandes, 1972, p.27).

Mesmo antes da abolição formal da escravidão, no Brasil, a sociedade escravagista já lidava com a questão dos libertos. O “problema aparecia no outro nível: com os libertos, negros ou mestiços e com os descendentes”, pois “esses tipos humanos já apareciam associados a oportunidades sociais que equivale, formalmente, a uma mudança de status” (Fernandes, 1972, p.27).

A solução encontrada pela ordem vigente foi promover “a identificação desses indivíduos aos interesses e valores da ‘classe dominante’, [...]. Criou-se e difundiu-se a imagem do ‘negro de alma branca’ — o protótipo do negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente” (Fernandes, 1972, p.27). As leis do Ventre Livre e dos Sexagenários podem ser vistas dentro desta lógica de medidas paliativas, que geravam uma liberdade formal sem alterar a estrutura de poder de fato, agregando indivíduos para garantir a manutenção do sistema.

A abolição, com a Lei Áurea, não reverteu essa lógica, tanto que, como resultado histórico desse processo, a:

[...] miscegenação e mobilidade social vertical, operavam-se dentro dos limites e segundo as conveniências daquela ordem social, na qual elas preenchiam funções sociais relevantes para a diferenciação e a continuidade da estratificação racial engendrada pela escravidão (Fernandes, 1972, p.28).

A mestiçagem, frequentemente celebrada como a “matriz da democracia racial”, mostrou-se, na prática, um mito. O texto é enfático ao afirmar que “o fato é que ainda hoje a miscegenação não faz parte de um processo societário de integração das ‘raças’ em condições de igualdade social” (Fernandes, 1972, p.28).

Ademais, Florestan afirma que a:

[...] universalização do trabalho livre não beneficiou o ‘negro’ e o ‘mulato’ submersos na economia de subsistência [...] mas, nas condições em que se efetivou, em regra prejudicou o ‘negro’ e o ‘mulato’ que faziam parte do sistema de ocupações

assalariadas, mais ou menos vitimados pela competição com emigrantes (Fernandes, 1972, p.28).

O resultado foi que, décadas após a abolição, “ainda são poucos numerosos os segmentos de ‘população de cor’ que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva” (Fernandes, 1972, p.28).

Nesse contexto, o mito da democracia racial tornou-se uma ferramenta poderosa para justificar a inação da sociedade e do Estado. Sob sua “égide justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças”. Consolidou-se a ideia perversa de que “O ‘negro’ teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao ‘branco’, o problema era dele — não do ‘branco’” (Fernandes, 1972, p.29).

Portanto, o debate intelectual pós-abolição, tensionado entre as teorias racistas importadas e a realidade mestiça local, não apenas tentou definir o futuro do país, mas lançou as bases de um mito fundador que, por décadas, ocultou as profundas desigualdades e o racismo estrutural que permanecem como legados duradouros desse período histórico. Em suma, o pós-abolição no Brasil, da Lei do Ventre Livre à Lei Áurea e além, não representou a inclusão da população negra, mas a transição de um sistema de dominação explícito — a escravidão — para um sistema de dominação mascarado pelo mito da igualdade racial e pela culpa individualizada pelo fracasso, mantendo intactas as profundas desigualdades raciais.

CAPÍTULO II

Examinou-se, no capítulo anterior, a origem do mito da democracia racial, desde sua elaboração inicial, sustentada por políticas de branqueamento, até sua consolidação por meio de Freyre, quando passou a operar como uma “ficção ideológica” destinada a mascarar o sistema de dominação racial. Evidenciou-se como esse sistema impôs, e continua impondo, à população negra, especialmente às mulheres, a condição de “não-ser” (Fanon, 2008), frequentemente sob novas roupagens, enquanto promove o apagamento de sua subjetividade e humanidade.

Este capítulo percorre o caminho inverso, pois, a partir do entendimento de que a estrutura de opressão apresentada anteriormente produz um “não-lugar” e um “não-ser”, ele visa compreender como a identidade das mulheres negras brasileiras é construída a partir de um lugar de sujeito. Como define Sueli Carneiro (1993, p.9), “a identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural”. Ela explica que, embora os indivíduos nasçam com “uma definição racial: brancos ou negros”, é sobre essas definições que “se construirá uma identidade social” a partir de “elementos históricos, culturais, religiosos, e psicológicos” (Carneiro, 1993, p.3).

Tomando como base que essa identidade, que não é fixa nem simplesmente dada, mas um processo de tornar-se (Souza, 2021), será investigado como ela pode ser construída, negociada e afirmada. O capítulo analisa os fundamentos teóricos desse processo, os espaços de resistência em que ele se desenvolve e a importância dos feminismos negros para a construção dessa identidade.

2.1 O Ponto de Partida: Definições do “Não-ser”

Para compreender a construção da identidade, é necessário primeiro analisar o “não-ser” e o “não-lugar” historicamente imposto às mulheres negras. Sueli Carneiro (2005, p.99) descreve esse processo como a “negação da plena humanidade do Outro”, acompanhada de sua apropriação em categorias estranhas a ele, da demonstração de uma suposta incapacidade inata e da destituição de sua capacidade de produzir cultura e civilização, mecanismos que afirmam uma “razão racializada” e naturalizam a superioridade europeia: “O Não-ser assim construído afirma o Ser” (Carneiro, 2005, p.99).

A “negação da plena humanidade” descrita por Sueli Carneiro (2005) ganha contornos práticos e sociais naquilo que se define como o “não-lugar”, manifestando-se através de

estereótipos fixos. É Lélia Gonzalez¹³ (1984, p.224), em *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, que analisa esse “não-lugar” a partir das figuras da “mulata”, da “doméstica” e da “mãe preta”. O principal impasse surge da articulação entre racismo e sexismo, que produz uma “dupla imagem da mulher negra de hoje: mulata e doméstica”. Essa dualidade opera de modo contraditório: no Carnaval, a mulher negra é celebrada como “rainha, [...] ‘mulata deusa do meu samba’”, mas essa exaltação é temporária, pois “o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, quando ela se transfigura na empregada doméstica” (Gonzalez, 1984, p.228).

Ambas as representações negam às mulheres negras sua humanidade e sua complexidade intelectual, posicionando-as em um “não-lugar” identitário, existindo apenas em função do olhar branco ou do trabalho doméstico. Para além disso, Sueli Carneiro (1993) afirma que as mulheres negras fazem parte “de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou mulatas tipo exportação” (Carneiro, 1993, p.11).

Esse “não-lugar” da “doméstica” não é uma escolha, mas uma consolidação histórica imposta pelo racismo tão enraizado na sociedade brasileira. O lugar da “doméstica” foi historicamente consolidado pelo racismo estrutural, que as excluiu dos postos industriais, comerciais e do serviço público, empurrando-as para atividades precárias e mal remuneradas, conforme Bebel Nepomuceno (2012, p.385).

A exclusão e/ou subordinação no mercado de trabalho era mascarada pela exigência de “boa aparência” (Nepomuceno, 2012, p.387), enquanto estereótipos como a “pancrácia”, termo comum nos anos 1920 para designar a empregada negra gorda e de lábios grossos, com fala truncada, reforçavam o estigma (Nepomuceno, 2012, p.404). Simultaneamente, circulava no imaginário popular a máxima racista: “branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar” (Nepomuceno, 2012, p.404).

Entretanto, Lélia Gonzalez (1984) identifica na “mãe preta” uma figura ambivalente e potencialmente subversiva, pois, apesar do papel subordinado, era ela quem transmitia “a língua materna” e a “dita cultura brasileira” (Gonzalez, 1984, p.235). Essa figura se articula, ainda, com a realidade histórica das mulheres negras como chefe de família, que não era, nem

¹³ Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994) nasceu em Minas Gerais (MG). Ela era uma intelectual e ativista negra brasileira, com destaque em produções políticas contra o racismo e sexismo. Formada em Filosofia, História e Geografia, mestre em Comunicação Social e doutora em Antropologia, foi professora e pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

é, uma condição longe de ser recente, como aponta Nepomuceno (2012, p.396): “desde o pós-Abolição, em função da exclusão do homem negro do mercado formal de trabalho, a mulher negra viu-se premida a assumir o papel de mantenedora da família”.

A produção de estereótipos, que Luiza Bairos¹⁴ (1995, p.462), citando Patricia Hill Collins, define como um dos temas centrais dos feminismos negros, constitui-se em torno do “combate aos estereótipos ou imagens de controle”. Essas imagens de controle, no entanto, não operam sem deixar marcas profundas, impondo um fardo que vai além do social e atinge diretamente o psicológico.

2.2 O Custo Psíquico e a Virada do “Tornar-se”

Viver nesse “não-lugar” impõe um custo psíquico significativo, que é um dos principais obstáculos para a construção da identidade. Em *Tornar-se negro: Ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*, Neusa Santos Souza¹⁵ (2021) conecta o racismo estrutural e a formação da identidade negra brasileira com o adoecimento psíquico dessa parcela da população e, de certo modo, esse lugar de subalternização.

A introdução da discussão acerca da condição de não-ser se dá a partir da constatação de que a trajetória de ascensão do negro está intrinsecamente atrelada à construção da emocionalidade dele, sendo que essa é moldada por meio de uma história excludente e racista. Afinal, o período escravocrata reduziu o negro a posição de um não-ser, ao passo que definia 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” (Souza, 2021, p.48).

Entretanto, com o fim da escravidão, essa estrutura de opressão se reconfigurou de modo a seguir operando por meio da atribuição de traços negativos aos negros e negras, mantendo-os à margem da sociedade capitalista. Tendo, então,

[...] que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social (Souza, 2021, p.47).

¹⁴ Luiza Helena de Bairos (1953-2016), mulher negra e militante política, nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). Além de doutora em Sociologia, foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), primeira coordenadora nacional do Movimento Negro Unificado (MNU).

¹⁵ Neusa Santos Souza (1951-2008), mulher negra, nasceu em Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. Era formada em medicina, com especialização em psiquiatria, além de psicanalista.

Ao assumir esse modelo de branco como o ideal, a população negra brasileira em ascensão acaba por aceitar, ainda que de maneira inconsciente, a ideologia propagada pelo mito da democracia racial. Ao começar a evitar as discussões de cunho racial — não a reconhecendo como essencial para o processo identitário —, ele adoece psiquicamente (Souza, 2021). Além disso, passa a enfrentar um dilema existencial, no qual, ao mesmo tempo em que ele não nega sua identidade, tampouco possui uma identidade afirmativa construída.

Essa ausência de identidade pronta é evidenciada por Neusa Santos Souza (2021, p.115), que lembra que “nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra”. Essa crítica ecoa na obra de Grada Kilomba. Para ela, “esse é o trauma do sujeito negro; ele jaz exatamente nesse estado de absoluta ‘Outroridade’” (Kilomba, 2019, p.40).

Em *Memórias da Plantação*, Kilomba (2019) retoma a análise de Frantz Fanon sobre “a máscara”, descrevendo-a não apenas como uma metáfora, mas como um artefato literal e psicológico de sobrevivência imposto ao sujeito negro, que é forçado a reprimir sua identidade para navegar o mundo branco. Kilomba (2019, p.33) enfatiza que “tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos”. Ela explica que, embora “oficialmente” fosse usada para impedir o consumo de cana-de-açúcar, “sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e tortura” (Kilomba, 2019, p.33).

Nesse sentido, o ser negro é um “vir a ser”, um processo político e psicológico de ruptura com discursos ideológicos que impõem uma imagem alienada e negativa, como também aponta Sueli Carneiro (2011), ao observar que,

para alguns brancos (e outros que assim se supõem), parece só haver um jeito suportável de ser negro: aquele ligado ao fracasso, à vulnerabilidade, ao servilismo, à dependência e à inferioridade introjetada. Negros e negras fortes, altivos e vencedores parecem um insulto para esses brancos (Carneiro, 2011, n.p.).

O movimento de afirmação, no entanto, é o que bell hooks¹⁶ (2019), em *Teoria Feminista: da Margem ao Centro*, denomina de desenvolvimento de um “olhar positivo”, gesto que recupera a capacidade de olhar para si e para o mundo a partir de seus próprios

¹⁶ Gloria Jean Watkins (1952-2021) era uma mulher e intelectual negra estadunidense, nascida em Hopkinsville. Graduada em Língua Inglesa pela Universidade de Stanford e mestre em Inglês pela Universidade de Wisconsin-Madison e doutora em Literatura pela Universidade da Califórnia. Era uma feminista negra, que denunciava o racismo no movimento feminista branco e o sexismo no movimento negro.

termos. Para hooks (2019, n.p.), amar a negritude é o “ato de resistência” fundante, que nos permite “abraçar uns aos outros apesar das diferenças”.

2.3 Epistemicídio e Interseccionalidade

Contudo, o “olhar positivo” e o “ato de resistência” (hooks, 2019) descritos anteriormente não ocorrem no vácuo; eles enfrentam barreiras sistemáticas. Diante deste fato, para que o “tornar-se negro” (Souza, 2021) se efetive, é necessário reverter o que Carneiro (2005, p.97) denomina “epistemicídio”, conceito que abrange “a anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” e a produção contínua de “indigência cultural”.

No Brasil, além desse ser o mecanismo exato do apagamento simbólico sofrido dentro da universidade, ele se manifesta na inferiorização intelectual e na deslegitimação do negro como produtor de conhecimento (Carneiro, 2005). É importante reforçar que, embora a educação tenha sido historicamente “vista pelo segmento negro como um caminho eficaz, não só para a eliminação do preconceito racial como para a conquista de lugares menos subalternizados na sociedade” (Nepomuceno, 2012, p.389), o caminho sempre foi um tanto tortuoso.

Esse caminho tortuoso é pavimentado pelo racismo institucional. A noção de racismo institucional, desenvolvida por Silvio Almeida¹⁷ (2019), afirma que o racismo não está apenas nos comportamentos individuais, mas no próprio funcionamento das instituições — como o Estado, o sistema de justiça, as empresas e as universidades. Estas que reproduzem desigualdades raciais e de gênero de forma sistemática, enquanto refletem e reforçam os interesses políticos, econômicos, entre outros, dos grupos hegemônicos.

Ressalta-se que, para Almeida (2019), o uso do termo “hegemonia” para a descrição desses grupos se deve ao fato de que haverá resistência e, para poder tratar das discordâncias, eles terão de permanecer controlando esses espaços de poder, fazendo uso da violência e, às vezes, concedendo algumas das exigências — que não interfira muito no poder socioeconômico e político já estabelecidos historicamente dos homens brancos. Essa visão,

¹⁷ Silvio Luiz de Almeida (1976-) é um homem negro, nascido em SP. Ele é formado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Filosofia pela USP. Foi ministro do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) de 2023 a 2024.

diferentemente da do racismo individualista¹⁸, reconhece que o racismo institucional é parte de um projeto político e de uma estrutura socioeconômica.

É o racismo institucional que opera o epistemicídio na prática, especialmente dentro do espaço universitário, ao seguir validando apenas o conhecimento eurocêntrico em determinadas áreas do saber e ao criar barreiras, formais ou veladas, para o acesso e permanência da população negra. O exemplo histórico dessa prática é bastante evidente ao longo da história.

É importante frisar que, além do epistemicídio praticado nas universidades, o racismo institucional aparece, também, a partir do não acesso à educação formal. A denúncia feita, em 1934, pelo jornal *Voz da Raça* evidencia a exclusão escolar: crianças negras eram deixadas de lado em sala de aula, o que levava muitas famílias a desistirem da escola.

[...] há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco de desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (*Voz da Raça*, 1934 *apud* Nepomuceno, 2012, p.392).

A resistência veio dos movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira, que, por volta de 1933, criou uma experiência escolar que alfabetizou cerca de quatro mil alunos (Nepomuceno, 2012, p.392).

Tabela: Taxa de Analfabetismo de Brasileiros, por Cor ou Raça e Grupo de Idade

Grupo de Idade	Cor ou Raça	
	“Preta” ou “Parda”	Branca
15 anos ou mais	6,9	3,1
18 anos ou mais	7,3	3,3
25 anos ou mais	8,4	3,6
40 anos ou mais	12,5	5,0
60 anos ou mais	21,8	8,1

Fonte: Sistema de IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) - Banco de Tabelas Estatísticas do IBGE (2024).
Autoria pessoal.

¹⁸ A concepção individualista entende o racismo apenas como um problema comportamental, de atitude ou desvio moral de certos indivíduos, às vezes, associados a uma irracionalidade e/ou patologia pessoal, e não como algo ligado à estrutura da sociedade. Esta visão atribui a culpa apenas a pessoas racistas, que devem ser punidas juridicamente ou reeducadas, não à construção sócio-histórica e política, sem considerar as desigualdades sistemáticas que ele produz e mantém (Almeida, 2019).

No entanto, mesmo nos dias atuais, a população negra, composta por “pretos” e “pardos”¹⁹, ainda apresenta os maiores índices de analfabetismo no país. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC (2024) do IBGE apresentados na Tabela, o analfabetismo entre jovens “pretos” ou “pardos” de 15 anos ou mais é de 6,9%, ou seja, mais do que o dobro da registrada para a população branca (3,1%). Estes dados apontam que o “apagamento” começa antes mesmo da entrada na universidade, sendo um projeto estrutural que o mito da democracia racial sempre buscou esconder. Ademais, a taxa é ainda mais alarmante ao tratar da população idosa, atingindo 21,8% da população negra com 60 anos ou mais.

Para enfrentar esse epistemicídio, são necessárias ferramentas teóricas capazes de nomear a complexidade das opressões. A interseccionalidade torna-se, assim, central. Ela

demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (Akotirene, 2019, p.35).

Carla Akotirene (2019, p.15), no capítulo *Cruzar o Atlântico nem sempre encerra a travessia*, define a interseccionalidade como a “ferramenta analítica e metodológica” que permite enxergar como as opressões “se entrelaçam e produzem um lugar de opressão particular” — justamente o ponto invisibilizado pelo mito da democracia racial.

Akotirene (2019, p.14) reforça que a ferramenta é uma “sensibilidade analítica” que surge “da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscritas às vítimas do racismo patriarcal”, expondo que o feminismo branco e o antirracismo masculino falhavam em abraçar as demandas das mulheres negras. bell hooks (2019) corrobora com essa visão ao afirmar que

mulheres brancas que dominam o discurso feminista, que, em grande medida, fazem e articulam a teoria feminista, de um modo geral subestimam a supremacia branca como uma política racial, ignorando o impacto psicológico da situação de classe, bem como seu status político no interior da realidade capitalista, racista e sexista (hooks, 2019, n.p.).

Devido a essa falha de análise, as ferramentas teóricas e práticas dos feminismos negros, como a interseccionalidade²⁰, tornam-se indispensáveis para a ação política, como analisaremos a seguir.

¹⁹ De acordo com Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios - TJDF (2023), o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define que o termo “pardo” é atribuído à pessoa que se autodeclara “parda” e possui “miscigenação de raças com predomínio de traços negros”.

²⁰ É o conceito consolidado pela intelectual estadunidense Kimberlé Crenshaw, e amplamente utilizado pelos movimentos feministas negros, que visa compreender como as categorias de raça, gênero, sexualidade, entre outras, compõem um sistema que interliga opressões de maneira não hierarquizada.

2.4 A Prática da Resistência: Lugar de Fala e os Feminismos Negros

A resistência se materializa, com a interseccionalidade, na quebra do silêncio e na organização política. Nesse contexto, a noção de “lugar de fala” da Djamila Ribeiro²¹ (2017), em *O que é: lugar de fala?*, torna-se ferramenta essencial para restituir a voz e a dignidade de grupos historicamente subalternizados. Desse modo, é possível ir de encontro com os discursos que legitimam até os dias atuais como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, que confere ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento.

Kilomba (2019), no capítulo *Quem Pode Falar?*, questiona a autoridade discursiva do branco, que historicamente se posiciona como “sujeito que sabe”, relegando o negro ao “objeto a ser sabido”. Kilomba (2019, p.50) descreve o espaço acadêmico como “um espaço onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras”. Ela afirma que, “historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o ‘Outras/os inferior’” (Kilomba, 2019, p.50).

A questão, para ela,

não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (Kilomba, 2019, p.51).

Esta é justamente a definição de apagamento político no contexto universitário: estar presente fisicamente, mas sem autoridade discursiva. A retomada do lugar de fala é, portanto, um ato de descolonização do conhecimento e da própria identidade. Foucault (2002 *apud* Carneiro, 2005, p.123) já apontava o dilema vivido pelo intelectual negro, que, “(...) quando ciente de sua subalternidade, o intelectual negro saberá dos limites de sua fala uma vez que antes de ser agente reflexivo é ‘objeto científico’.”.

Essa tomada de consciência leva à organização coletiva das mulheres negras nos feminismos negros. hooks (2019) critica a universalização da experiência das mulheres brancas, sintetizada na expressão de Friedan, “o problema que não tem nome”, e demonstra como essa perspectiva ignora as articulações entre raça, classe e gênero.

²¹ Djamila Ribeiro (1980-) é uma ativista feminista negra. Além de ser formada em Filosofia e mestre em Filosofia Política pela USP, é escritora e coordenadora da iniciativa Feminismos Plurais.

A famosa frase de Friedan, “o problema que não tem nome”, geralmente citada para descrever a condição da mulher nessa sociedade, na verdade se referia ao drama de um seleto grupo de esposas brancas das classes média e alta, com nível superior – mulheres do lar, entediadas pelas horas de lazer, atividades domésticas, crianças e compras, e que esperavam mais da vida (hooks, 2019, n.p.).

Embora, Angela Davis²² (2016) cite, em *Mulheres, raça e classe*, como as mulheres brancas de classe média dos Estados Unidos trabalharam no movimento abolicionista ao lado de mulheres negras, por meio da Sociedade Antiescravagista Feminina de Boston, ela reconhece que isso mais tinha a ver com a necessidade das mulheres brancas de se verem para além do papel de mães e esposas.

O movimento antiescravagista oferecia às mulheres de classe média uma oportunidade de provar seu valor de acordo com parâmetros que não estavam ligados a seus papéis como esposas e mães. Nesse sentido, a campanha abolicionista era um espaço em que elas poderiam ser valorizadas por seu *trabalho* concreto. De fato, seu envolvimento político na luta contra a escravidão talvez tenha sido tão intenso, apaixonado e total porque podiam vivenciar uma estimulante alternativa à sua vida doméstica (Davis, 2016, n.p.).

Ainda que houvesse a atuação de mulheres brancas ao lado de negras no movimento abolicionista, hooks (2019) evidencia que muitas mulheres negras evitaram o feminismo por medo do racismo dentro do próprio movimento.

Anita Cornwell tem razão quando diz, em “Three For the Price of One: Notes From a Gay Black Feminist” (Três Por Uma: Notas de uma Feminista Negra e Gay): “Infelizmente, o medo de deparar com o racismo parece ser uma das principais razões pelas quais tantas mulheres negras se recusam a participar do movimento feminista” (hooks, 2019, n.p.).

Além disso, Bebel Nepomuceno (2012) mostra como, a partir dos anos 1970, mulheres negras brasileiras passaram a construir espaços próprios ao ir de encontro tanto com o sexismo no movimento negro quanto com o racismo no movimento feminista. O processo em questão ficou conhecido como “enegrecimento do feminismo” — muito propagado por Sueli Carneiro (2011)²³ — liderado por intelectuais como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, enquanto atribuía um novo olhar capaz de articular raça, classe e gênero, sintetizando pautas e promovendo a “feminização” das demandas dos movimentos negros e o “enegrecimento” das demandas feministas.

As mulheres negras estabeleceram seu espaço próprio de luta tanto no movimento feminista quanto no movimento negro, mas logo iriam contestar as ações e discursos desses dois organismos ao atentar para a especificidade da experiência histórica das afrodescendentes, no caso do primeiro, e exigir uma agenda que incluísse a dimensão de gênero no trato da questão racial, no

²² Angela Yvonne Davis (1944-) é uma filósofa e ativista negra estadunidense, conhecida pela luta anticapitalista, antirracista e feminista. Graduada em Literatura Francesa pela Universidade de Brandeis, com pós-graduação em Filosofia pela Universidade Goethe e doutorado pela Universidade da Califórnia.

²³ Ver mais em [Geledés](#).

caso do segundo, denunciando as atitudes sexistas no interior do grupo. A ativista e intelectual Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do MNU e referência teórica dos grupos militantes, e a também ativista e intelectual Beatriz Nascimento tiveram relevante papel no desenrolar desse processo, que ficaria conhecido como o “enegrecimento do feminismo”. (Nepomuceno, 2012, p.400).

A negação da complexidade intelectual das mulheres negras, que, como lembra Sueli Carneiro (2005, p.119) citando hooks, foram vistas como “só corpo, sem mente”, evidencia a urgência da tradição teórica negra. Além da necessidade dos feminismos negros para a construção positiva da subjetividade, Angela Figueiredo (2023) reforça a manutenção do termo para o plural, em um esforço teórico, político e prático capaz de abarcar a complexidade e as diferenças que perpassam a construção da identidade das mulheres negras brasileiras.

Essa articulação se insere na longa tradição de resistência da população negra. Os feminismos negros atualizam a cultura da resistência que, desde os quilombos, sempre contestou a ordem social brasileira. Como aponta Clóvis Moura²⁴ (2014), no capítulo *Cultura de Resistência*,

essa cultura de resistência, que parece amalgamar-se no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou durante a escravidão (como desempenha até hoje) um papel de resistência social - o que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função do resguardo contra a cultura e estrutura social dos opressores (Moura, 2014, p.242-243).

Nesse processo, as vivências e posicionamentos históricos, sociais, culturais etc., de mulheres negras brasileiras, no decorrer da construção de suas identidades, tornam-se central, pois, como afirma hooks (2019, n.p.), elas constroem uma experiência que desafia diretamente a estrutura social e suas ideologias sexistas, racistas e classistas, próprias da colonialidade do poder.

2.5 Colonialidade e Decolonialidade

A Colonialidade é um conceito fundamental para compreender que o domínio e a subalternização não desapareceram com o fim do colonialismo formal, tratando-se de um padrão de poder global que sobreviveu à passagem das colônias para os Estados-nação independentes e se estabeleceu com a constituição da América e do capitalismo colonial e “moderno”, eurocêntrico, como apontado por Quijano (2005)

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. [...] origem e caráter

²⁴ Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) era um intelectual negro. Sociólogo, jornalista, historiador, poeta e militante revolucionário do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Em 1975, fundou o Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas (IBEA).

colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido (Quijano, 2005, p.117).

Este padrão tem como seu eixo articulador primário a invenção e imposição da ideia de raça, de modo que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p.117). Assim, a colonialidade expressa uma relação de dominação que permeia todas as esferas da existência social, impedindo a plena descolonização e modernização de diversas sociedades, incluindo a latino-americana.

Para uma análise mais robusta, é preciso detalhar que a colonialidade existe através de três dimensões interconectadas: a Colonialidade do Poder; a Colonialidade do Saber; e a Colonialidade do Ser. A Colonialidade do Poder se manifesta na dominação política e social, impedindo a democratização plena; a Colonialidade do Saber impõe o conhecimento e a perspectiva eurocêntrica como única forma de racionalidade e verdade, marginalizando as epistemologias e histórias não-europeias; e a Colonialidade do Ser afeta diretamente a subjetividade e a autoimagem dos povos e indivíduos, mantendo a inferiorização dos grupos racialmente classificados. Como aponta Quijano (2005, p.121), “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

O Eurocentrismo, nesse contexto, não é apenas uma visão geográfica, mas a perspectiva de conhecimento hegemônica que universalizou uma história e uma racionalidade particulares, apresentando-a como o ápice da civilização humana e a única capaz de produzir ciência e modernidade. De modo que

[...] as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-moderno (Quijano, 2005, p.122).

A Decolonialidade surge, portanto, como um projeto e um movimento indispensável de ruptura radical com essa matriz de poder. Não se trata de uma mera descolonização política, pois, segundo Nilma Lino Gomes²⁵ (2018),

essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder” (Gomes, 2018, 225-226).

²⁵ Nilma Lino Gomes (1961-) é uma mulher negra. Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de doutora em Antropologia Social pela USP. Professora Emérita da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG e integra o quadro de docente permanente da pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

No Brasil, os movimentos negros e a intelectualidade negra assumem um papel central e pioneiro, sendo responsáveis por trazer uma perspectiva negra decolonial brasileira para o centro do debate das Ciências Humanas e Sociais (Gomes, 2018). Essa perspectiva é crucial porque questiona o que é tido como o padrão acadêmico e as estruturas de pensamento que historicamente silenciaram e inferiorizaram o conhecimento e as contribuições africanas e afro-brasileiras, confrontando diretamente a colonialidade do saber.

A materialização dessa luta decolonial no Brasil é visível na descolonização dos currículos. Afinal, “o currículo é um território em disputa” (Gomes, 2018, p.228). Ao longo das últimas décadas, a ação dos movimentos negros conseguiu promover alterações significativas na legislação e nas práticas educacionais.

Por exemplo, a Lei n.º 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e a luta por diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola. Tais iniciativas representaram, e seguem representando, um esforço para retirar os saberes, a cultura e a história da população negra do lugar de marginalidade, reverter o eurocentrismo epistêmico e, assim, dismantelar as formas internalizadas da colonialidade do ser e saber.

Essas reflexões teóricas sobre a persistência da colonialidade e os esforços decoloniais são fundamentais para situar a análise documental que será apresentada a seguir. Pois, se a colonialidade do saber se manifesta na marginalização de epistemologias não eurocêtricas e na naturalização das ausências, torna-se essencial verificar como essa dinâmica se reproduz ou é confrontada na realidade institucional. O terceiro capítulo, então, é dedicado à concretude desses conceitos nos PPCs da UnB. A partir das categorias de Quijano (2005) e do entendimento de que o currículo é um território em disputa, analisaremos como diferentes áreas do conhecimento incorporam ou silenciam as questões de raça e gênero, revelando as barreiras e os avanços na construção de uma universidade efetivamente democrática.

CAPÍTULO III

A presente pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. A fundamentação teórica foi ancorada nos estudos de gêneros, estudos raciais e estudos decoloniais, por serem referências que possibilitam compreender como as estruturas sócio-históricas e ideológicas sustentam o mito da democracia racial e influenciam diretamente na formação da identidade de mulheres negras brasileiras, especialmente no espaço acadêmico.

O capítulo apresenta os resultados centrais da pesquisa, que teve como objetivo geral analisar criticamente a presença ou ausência das discussões de raça e gênero nas disciplinas presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação de Bacharel em Serviço Social (noturno), Farmácia (diurno), Ciência da Computação (diurno) e Ciências Sociais - com habilitação em Antropologia (diurno), e de Licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) e Química (noturno), todos do *campus* Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília (UnB).

A escolha desses cursos partiu, inicialmente, do que o Programa de Iniciação Científica (ProIC)²⁶ da UnB entende como as três grandes áreas do saber²⁷, que consiste nas áreas da Saúde e Vida, de Exatas e Tecnologia e de Artes e Humanidades, visando assim uma análise ampla sobre a incorporação (ou não) das questões raciais e de gênero em diferentes campos de formação, enquanto a escolha específica de cada curso se deu a partir do “critério da conveniência”.

A coleta de dados ocorreu a partir da consulta aos sites oficiais dos cursos e no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), com foco nos PPCs. Após a coleta, os dados foram sistematizados em planilhas do Excel, o que permitiu a organização das informações visando identificar as seguintes categorias:

- Curso;
- Ano/Semestre de vigência do PPC;
- Grande área do saber a qual pertence (Exatas, Artes, Saúde, etc.);
- Menção explícita (ou não) da questão de raça;
- Menção explícita (ou não) da questão de gênero;
- Se a questão racial e de gênero ocorre por meio de tópicos ou disciplinas direcionadas;

²⁶ De acordo com a Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação (CPP) nº 001/2011, o ProIC é considerado “um conjunto de atividades de natureza teórica, metodológica e ética que introduz o discente no campo da pesquisa e da geração de novos conhecimento [...]”.

²⁷ Ver mais em https://www.proic.unb.br/images/Editais/2017_2018/Faculdade_Instituto.pdf.

- Ano de criação da disciplina;
- Natureza da disciplina (obrigatória ou optativa);
- Levantamento das/os autoras/es indicadas/os.

A análise dos dados foi qualitativa, com base na leitura crítica dos projetos, utilizando como técnica a Análise de Conteúdo. Essa análise permitiu identificar padrões de abordagem, como lacunas, silenciamentos e omissões em relação aos temas centrais da pesquisa. Foram observadas ocorrências de determinados discursos e ausência completa da temática, bem como a forma como os debates sobre raça e gênero foram inseridos — se como eixos estruturantes do conhecimento ou como temas periféricos tratados de modo pontual e superficial.

Vale ressaltar que a metodologia adotada visou revelar como os projetos pedagógicos e políticos desses cursos agem na reprodução (ou enfrentamento) das desigualdades de raça e gênero no ambiente universitário. No entanto, apesar do planejamento metodológico, a coleta de dados documentais apresentou limitações e desafios que precisam ser compartilhados. Tais dificuldades, que são inerentes à pesquisa com fontes institucionais, foram contornadas de modo a não comprometer a análise.

O primeiro impasse foi no acesso ao PPC do Departamento de Farmácia, que exigiu contato por e-mail com a coordenação do curso. A não disponibilização de todos os programas básicos, para estar a par da existência das discussões de raça e de gênero, a partir das obras e/ou autoras/es presentes, em todos os PPCs, representou uma dificuldade. Na maioria dos PPCs, não foi possível identificar a data de criação das disciplinas. Além disso, as tentativas de contato tanto por telefone quanto por e-mail com a Coordenação do Departamento de Antropologia (DAN) para tirar dúvidas pontuais sobre a criação das disciplinas não tiveram sucesso.

Antes de compartilhar os resultados, é fundamental definir o objeto central desta análise. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme estabelecido pela Resolução da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) N° 0001/2022 da UnB, é concebido como o instrumento de gestão de natureza acadêmica que, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e demais normativas, internas e externas à UnB, orienta o currículo para o perfil do egresso/profissional desejado (UnB, 2022, p.1). Trata-se de um “documento consolidado que apresente descrição da estrutura curricular e definição das concepções

pedagógicas e metodológicas do curso, além das estratégias para o ensino, a aprendizagem e a avaliação” (UnB, 2022, p.1), incluindo diversos regulamentos como apêndices.

A estrutura obrigatória do PPC de uma graduação presencial, conforme o documento orientador produzido pela CP do DEG (UnB, 2025), é dividida em duas partes principais: o corpo do texto e os apêndices, como os regulamentos do curso, das atividades complementares, do estágio, de extensão, do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do TCC e das atas de aprovação do PPC na Unidade Acadêmica (UnB, 2025). O corpo do texto do PPC deve ser organizado em capítulos temáticos, com destaque para a Organização Didático-Pedagógica e o Corpo Docente.

A Organização Didático-Pedagógica deve incluir as Políticas Institucionais previstas no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com destaque para princípios como a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as condições de acessibilidade para pessoas com deficiências (PcD) ou mobilidade reduzida; a metodologia de ensino-aprendizagem, conteúdos e recursos utilizados; a explicação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); os objetivos do curso, alinhados às DCNs²⁸; o perfil do egressos; e estrutura curricular (UnB, 2025).

A estrutura do currículo deve detalhar a carga horária e a integralização dela, além dos conteúdos curriculares, que devem estar completamente alinhados às DCNs, com a inclusão obrigatória da Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Étnico-raciais e conteúdos relacionados à PcD (UnB, 2025). Ademais, ao tratar do Corpo Docente é exigida, no PPC, a exposição geral do Núcleo Docente Estruturante (NDE), as atribuições e papel na avaliação do curso, além de sua composição e perfil dos docentes (UnB, 2025).

A análise crítica desses projetos é de suma importância, pois o PPC não apenas formaliza a estrutura e os objetivos de um curso, mas também reflete, explícita ou implicitamente, os valores, prioridades e, por vezes, as omissões da instituição e do corpo docente em relação a temas cruciais da sociedade. Avaliar um PPC permite, portanto, compreender as potencialidades formativas oferecidas aos estudantes, bem como identificar lacunas, silenciamentos e deficiências que podem impactar a formação de profissionais conscientes e preparados para lidar com a complexidade social, incluindo as desigualdades estruturais.

²⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais

Nesta pesquisa, a análise foca especificamente em como as temáticas de raça e gênero são incorporadas, ou silenciadas, na estrutura curricular desses projetos. O método buscou contrastar os discursos oficiais, como os perfis desejados para egressos e as competências listadas nos PPCs, com a oferta concreta de disciplinas. Verificou-se se os temas são tratados como componentes curriculares obrigatórios, optativos, optativos/obrigatórios seletivos²⁹ e/ou se a responsabilidade de fazê-lo é repassada a outras unidades acadêmicas, revelando a centralidade, ou a falta dela atribuída a essas discussões dentro da formação específica de cada área. Ademais, nos PPCs em que eram disponibilizadas as ementas e os programas mais detalhados, houve a identificação das/os autoras/es indicadas/os nas bibliografias.

Com base nos PPCs avaliados, observou-se uma nítida diferença na forma como as questões de gênero e raça são abordadas nos currículos. A Tabela 1 sintetiza essa disparidade inicial, utilizando a mesma classificação de áreas do saber do ProIC da UnB.

Tabela 1: Análise da Discussão de Raça e Gênero nos PPCs da UnB

Tabela de Análise				
Discussão de Raça e Gênero nas Disciplinas dos PPCs da UnB				
Curso de Graduação	Área do Saber	Ano de Vigência do PPC	Disciplina(s) ou Tópico(s) de Questão Racial	Disciplina(s) ou Tópico(s) de Questão Gênero
Bacharel em Ciência da Computação	Exatas e Tecnologia	2024 ³⁰	Não	Não
Licenciatura em Química	Exatas e Tecnologia	2025	Tópico	Não
Licenciatura em Ciências Biológicas	Saúde e Vida	2019 ³¹	Não	Não
Bacharel em Farmácia	Saúde e Vida	2009	Não	Não
Bacharel em Serviço Social	Artes e Humanidades	2013	Disciplinas e tópicos	Disciplinas e tópicos
Bacharel em Antropologia	Artes e Humanidades	2014	Disciplinas e tópicos	Disciplinas e tópicos

Para compreender em profundidade a diferença apresentada na tabela acima, a análise a seguir será dividida em dois blocos, detalhando a manifestação concreta dessas presenças e ausências.

²⁹ O PPC de Antropologia utiliza “obrigatórias seletivas” e o PPC de Química, “optativas seletivas”.

³⁰ O PPC é de 2024, mas sofreu alterações em 2025.

³¹ É de junho de 2019, com atualização de texto em setembro de 2024.

3.1 Bloco I: Cursos de Exatas e Tecnologia, e da Saúde e da Vida - Abordagem Periférica e Legalista

Nos cursos de Ciência da Computação, Ciências Biológicas e Farmácia, a característica mais perceptível é a ausência de disciplinas obrigatórias ofertadas por seus respectivos departamentos e/ou institutos, ao longo da graduação, especificamente dedicadas ao estudo aprofundado das relações de gênero e das questões raciais.

Esta ausência é particularmente contraditória quando contrastada com os discursos presentes nos próprios PPCs. Por exemplo, o PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas estabelece como competência e habilidade a capacidade de os licenciados conseguirem

reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; [...] Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade (UnB, 2019, p.20).

No entanto, essa competência declarada não se materializa em um componente curricular obrigatório. A menção ao tema aparece de forma bastante superficial ao tratar das disciplinas optativas:

Nesta lista também estão contempladas as disciplinas que tratam da [...] Educação das Relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro Brasileira, africana e indígena na disciplina código TEF0007 (Lei 11.645 de 10/03/2008 e Resolução CP 1 de 17/06/2004) (UnB, 2019, p.25).

De maneira semelhante, o PPC de Bacharelado em Ciência da Computação afirma seu compromisso com uma formação humanística ao alinhar-se ao PPPI³² e ao PDI³³ da UnB, com vistas a garantir a “interdisciplinaridade, a transversalidade, a flexibilidade curricular, a contextualização e o respeito à diversidade” (UnB, 2024, p.18). A materialização dessa preocupação, contudo, limita-se à oferta de disciplinas optativas “na área de educação em relações étnico-raciais: Cultura, Poder e Relações Raciais, Educação das Relações Étnico-Raciais” (UnB 2024, p.37). Apenas o componente curricular complementar Informática e Sociedade parece abordar os impactos sociais da tecnologia, porém, não há, nas bibliografias básica e complementar disponibilizadas no PPC, produções que pautem diretamente as questões raciais e de gênero atreladas à informática.

O PPC de Bacharelado em Farmácia, por sua vez, embora afirme que o egresso “deverá ser generalista, humanista, crítico e reflexivo para atuar em todos os níveis da saúde”,

³² Projeto Político-Pedagógico Institucional

³³ Plano de Desenvolvimento Institucional.

tendo seu exercício profissional “pautado em critérios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica” (UnB, 2009, p.12), não apresenta oferta, por parte do Departamento de Farmácia, de disciplinas com as temáticas de gênero e raça.

O PPC de Licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ) da UnB apresenta certa distinção em relação aos outros, ele afirma atender às DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao assegurar que essa abordagem já acontece na graduação a partir de diversas vias: transversalmente em todas as disciplinas e através da opção pela disciplina “TEF0147, Educação das Relações Étnico-Raciais” na Cadeia A de optativas seletivas (UnB, 2025, p.31). Entretanto, avança um pouco mais ao integrar, de forma obrigatória, um tópico na disciplina “Estratégias e Materiais de Ensino de Química: Análise e Elaboração”, em que a ementa define que a análise e elaboração de materiais deve levar em conta o “contexto de sala de aula, incluídas as demandas [...] de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (UnB, 2025, p.175-176). A Tabela 2 detalha esta incorporação:

Tabela 2: Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Química

Tabela de Análise			
Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Química			
Disciplina(s) ou Tópico(s) Direcionado(s) às Temáticas de Gênero e Raça	Ano/Semestre de Criação da(s) Disciplina(s)	Natureza da(s) Disciplina(s)	Autores/as Indicadas/os
Tópico de “Prática de análise e de elaboração, considerado o contexto de sala de aula, incluídas as demandas de Inclusão, de Educação em Direitos Humanos e de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana” na disciplina “Estratégias e Materiais de Ensino de Química: Análise e Elaboração”	2025/1	Obrigatória	Wildson Luiz P. dos Santos; Otávio Aloisio Maldaner; Marlene Canarim Danesi; Edgar Zanini Timm ; Lino de Macedo; Helena H. Nagamine Brandão; Maria Lúcia Miranda Afonso; Flávia Lemos Abade

Como é possível constatar, a única disciplina obrigatória a abordar a questão de raça o faz de maneira indireta, atrelada ao ensino em sala de aula para atender a exigência legal. Diferentemente das outras graduações, a Licenciatura em Química, em seu PPC mais recente, conseguiu integrar de modo singelo as questões de raça e etnia em seu currículo obrigatório, ainda que a questão de gênero permaneça ausente.

Além disso, quanto às indicações de leitura, os organizadores Marlene Canarim Danesi e Edgar Zanini Timm são os únicos a tratarem da Educação Inclusiva na Educação Básica e no Ensino Superior, apenas com o objetivo de oferecer aos professores, pais, alunos e serviços de apoio informações sobre como fazê-lo, a partir de experiências bem sucedidas em Porto Alegre, no RS.

Este vácuo curricular nos cursos de Exatas e Tecnologia, e da Saúde e da Vida pode ser interpretado como um silenciamento epistêmico, uma manifestação do controle de narrativas. Como Djamila Ribeiro (2017, n.p.) aponta, o “falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Ao repassar esses temas a disciplinas optativas, que na prática podem significar diluição, o currículo questiona implicitamente o “lugar de fala” desses conhecimentos ao tê-los sendo tratados como secundários.

Essa abordagem posiciona “nossos discursos de volta para as margens como conhecimento ‘des-viado’ e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma” (Kilomba, 2016 *apud* Ribeiro, 2017, n.p.). A estrutura curricular, ao não tornar obrigatório o debate, corre o risco de perpetuar a manutenção de privilégios do conhecimento científico, tido como neutro e universal, além de ser geralmente branco e masculino. Ignora-se, Ribeiro (2017, n.p.) afirma, que “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco”.

A descrição da graduação em Ciências Biológicas exemplifica uma abordagem minimalista ou legalista. O curso demonstra o que Almeida (2019, n.p.) chama de “obsessão pela legalidade”. Cumpre-se a norma, mas o racismo não parece ser tratado como um “elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2019, n.p.) e, neste caso, da própria estrutura curricular. Essa abordagem não mexe, de fato, naquilo que é considerado “normal” nas formações. O currículo obrigatório permanece intacto, com o debate racial entendido não como parte da “própria estrutura social” da formação em ciências, mas como uma opção individual.

Isso reflete a tese de Almeida de que as “instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, n.p.) e que, “sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (Almeida, 2019, n.p.). Tornar a disciplina optativa, em vez de obrigatória, é uma forma de “fazer pouco”, permitindo que o sistema educacional continue a reforçar, ainda que indiretamente, o imaginário de que a ciência é neutra e apartada dessas discussões.

3.2 Bloco II: Cursos de Artes e Humanidades - Integração Orgânica e Crítica com Ressalvas

As graduações em Serviço Social e Antropologia demonstram, se comparadas às apresentadas anteriormente, uma integração mais explícita e substancial dessas temáticas. Embora também o de Serviço Social não apresente, em sua maioria, disciplinas obrigatórias, no decorrer da graduação, que sejam exclusivamente focadas em gênero ou raça, integram de maneira muito mais orgânica e central, em seus núcleos fundamentais, essas discussões.

A graduação em Serviço Social tem como objetivo geral formar profissionais “críticos, autônomos, criativos” (UnB, 2011, n.p.) e com sólido embasamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, capazes de compreender e atuar nas expressões da questão social. Para atingir esse perfil, o Projeto Político-Pedagógico (PPP)³⁴ estrutura a formação em três núcleos de fundamentação, que obedecem às Diretrizes Gerais para Curso de Serviço Social (1996) e são entendidos como “eixos articuladores do processo de formação profissional” (UnB, 2011, n.p.). Estes núcleos são divididos no de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; Fundamentos do Trabalho Profissional; e Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira.

O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social é responsável por entender o ser social em sua totalidade histórica, inserido na divisão social do trabalho e de classes, além da relação dele com a propriedade privada, exploração e dominação, os processos de alienação (UnB, 2011). Enquanto isso, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional se responsabiliza pela “especialização do trabalho articulando o fazer profissional aos elementos fundamentais da divisão social e técnica do trabalho e sua inserção em processos de trabalho” (UnB, 2011, n.p.)

O Núcleo de Fundamentação da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira³⁵ estabelece que a formação deve direcionar-se para os determinantes que permitem a compreensão dos “padrões da acumulação capitalista no país e suas formas próprias e peculiares de desigualdade social, diferenciação de classes, opressões de gênero, etnia, orientação sexual” (UnB, 2011, n.p.).

³⁴ PPC e PPP, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), são entendidos como sinônimo.

³⁵ “[...] O Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira: articula os conhecimentos que explicitam a constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua particularidade heteronômica, recortada pela questão urbano-industrial, diversidades regionais e locais relacionada a questão agrária e agrícola.” (UnB, 2011, n.p.).

Para atender a esse núcleo, o Departamento de Serviço Social (SER) oferta como disciplina optativa a disciplina “Gênero, Raça/Etnia e Política Social”, com uma ementa que se propõe a discutir conceitos, interseccionalidades e a incorporação dessas questões nas políticas sociais. De forma similar, a disciplina “Envelhecimento e Políticas Sociais” apresenta um tópico sobre o “envelhecimento na perspectiva de classe, gênero, raça e etnia”, e a disciplina “Relações Sociais, Família e Serviço Social” discute as “interconexões entre gênero, sexualidade, geração e família”. No Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, a disciplina obrigatória “Trabalho e Sociabilidade” aborda a “divisão sexual e social do trabalho: reprodução e produção, articulação das dimensões de classe e gênero, atuais metamorfoses da discriminação de gênero no mundo do trabalho” (UnB, 2011, n.p.). A Tabela 3 sintetiza esta incorporação:

Tabela 3: Discussão de Raça e Gênero no PPP de Graduação em Serviço Social

Tabela de Análise			
Discussão de Raça e Gênero no PPP de Graduação em Serviço Social			
Disciplina(s) ou Tópico(s) Direcionado(s) às Temáticas de Gênero e Raça	Ano/Semestre de Criação da(s) Disciplina(s) ³⁶	Natureza da(s) Disciplina(s)	Autores/as Indicadas/os
Disciplina “Gênero, Raça/Etnia e Política Social”	2011/2	Optativa	Antônio Sérgio Alfredo Guimarães; Judith Butler; Donna J. Haraway; Lourdes Maria Bandeira; Márcia Vasconcelos; Albertina de Oliveira Costa; Cristina Bruschini; Geneviève Fraisse; Marysa Navarro e Catherine R. Stimpson (comps.); Teresa Valdés (coord.); Celia Amorós; Guacira Lopes Louro; Gisela Bock e Pat Thane (eds.); Carme Castells (comp.)
Tópico “O envelhecimento na perspectiva de classe, gênero, raça e etnia” da disciplina “Envelhecimento e Políticas Sociais”	2011/2	Optativa	Simone Beauvoir; Myriam Moraes Lins de Barros (org.); Ana Amélia Camarano; Potyara A. p.Pereira; Vicente de Paula Faleiros e Altair Macedo Lahud Loureiro (orgs.); Carmen Delia Sánchez Salgado; Rocío Fernández-Ballesteros; Alexandre Kalache; Renato

³⁶ Informação obtida por e-mail, com a Coordenação de Graduação de Serviço Social.

			P.Veras; Luiz Roberto Ramos; Maria Tereza Pasinato; Leonard Hayflick; Eneida G. M. Haddad; Paulo Roberto Barbosa Ramos
Tópico “As interconexões entre gênero, sexualidade, geração e família” da disciplina “Relações Sociais, Família e Serviço Social”	2011/2	Optativa	Göran Therborn; Maria do Carmo Brant de Carvalho; Philippe Aries; C. L. W. Fonseca; Michel Bozon; François de Singly; Regina Celia Tamasso Miotto; Myriam Lins de Barros (org.); Coleta Rinaldi Althoff, Ingrid Elsen e Rosane Gonçalves Nitschke (orgs.); Maria Luiza Heilborn; Luiz Fernando Dias Duarte; Clarice Peixoto; Dagmar E. Estermann Meyer; José Celso Cardoso Júnior
Tópico “A divisão sexual e social do trabalho: reprodução e produção, articulação das dimensões de classe e gênero, atuais metamorfoses da discriminação de gênero no mundo do trabalho.” da disciplina de “Trabalho e Sociabilidade”	2011/2	Obrigatória	Ricardo Antunes; Claus Offe; Antonio D. Cattani (org.); Sadi D. Rosso; Domenico de Masi; Octavio Ianni; Clara Araújo; Celi Scaloni; Gilberto Dupas; Giovanni Alves; Marco Aurélio Santana e José Ricardo Ramalho (orgs.); Helena Hirata

No entanto, há um afastamento simbólico entre o que é considerado fundamental para a formação e a natureza optativa da disciplina central, permitindo que estudantes terminem a graduação sem cursar “Gênero, Raça/Etnia e Política Social”, embora as temáticas sejam abordadas de maneira interseccional no decorrer da graduação.

A graduação em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia, exige um total de 168 créditos. É exigido o mínimo de 16 créditos de disciplinas obrigatórias seletivas para a obtenção do título em Antropologia, sendo que o rol é composto por 10 ofertadas no Departamento de Ciências Sociais (SOL) e 17 pelo Departamento de Antropologia (DAN). Destas 17, a habilitação em Antropologia oferta duas disciplinas que falam sobre gênero e raça, separadamente.

A disciplina “Estudos Afro-Brasileiros” tem como ementa “As culturas Negras no Novo Mundo. A escravidão e a resistência negra. O racismo à brasileira. As religiões

africanas no Brasil. Outros aspectos da cosmovisão e do ethos africano no Brasil (capoeira, samba, carnaval)” (UnB, 2014, p.66).

Enquanto a disciplina Antropologia de Gênero “examina o caráter socialmente construído dos gêneros masculino e feminino bem como as amplas possibilidades culturais de definir outras identidades sexuais. Papéis sexuais, processos de socialização e especificidade da experiência social masculina e feminina. A construção dos gêneros pela teoria sociológica e o bias masculino na pesquisa e interpretação antropológica” (UnB, 2014, p.67).

Além disso, o campo da Antropologia, por sua natureza, permeia grande parte do currículo com discussões étnico-raciais e de gênero, visíveis em linhas de pesquisa como “Etnologia Indígena, Indigenismo e Relações Interétnicas” e “Identidades, Cidadania e Gênero”.

Tabela 4: Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Ciências Sociais - Habilitação em Antropologia

Tabela de Análise			
Discussão de Raça e Gênero no PPC de Graduação em Ciências Sociais - Habilitação em Antropologia			
Disciplina(s) ou Tópico(s) Direcionado(s) às Temáticas de Gênero e Raça	Ano/Semestre de Criação da(s) Disciplina(s)	Natureza da(s) Disciplina(s)	Autores/as Indicadas/os
Disciplina “Antropologia de Gênero”	-	Obrigatória Seletiva	Margareth Rago; Lia Zanotta Machado; Thomas Laqueur; Adriana Piscitelli, Maria Filomena Gregori e Sérgio Carrara (comps.); Mariza Corrêa (comp.); Marilyn Strathern; Judith Butler; Michel Foucault
Disciplina “Estudos Afro-Brasileiros”	-	Obrigatória Seletiva	Paul Gilroy; Stuart Hall; Gilberto Freyre; Antonio Sérgio Guimarães; Rita Laura Segato; Oracy Nogueira; Florestan Fernandes; José Jorge de Carvalho (comp.)

Cabe ressaltar, contudo, que entre as/os autoras/es listadas/os, em que as imagens puderam ser identificadas, nas referências bibliográficas de Serviço Social e Antropologia, apenas dois eram negros: Stuart Hall e Paul Gilroy. As demais indicações não eram negras. Além disso, ao examinar as/os intelectuais indicadas/os, notou-se a recorrência de dois nomes em ambas as graduações: Judith Butler, para a discussão de gênero, e Antônio Sérgio

Guimarães, para o debate sobre raça. Portanto, embora as temáticas tenham sido incorporadas organicamente aos cursos, as intelectuais negras permanecem sem representatividade.

3.3 Discussão Teórica e Conclusão

A diferença entre os blocos pode ser analisada através da lente da “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano. Para Quijano (2005, p.118), um dos eixos fundamentais do padrão de poder moderno é “a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça”, uma construção mental que se estabeleceu como o “modo básico de classificação social universal” e que permitiu a “elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento”. Como apontado nos capítulos anteriores, trata-se de uma estrutura hegemônica que não permanece apenas no campo das ideias, afetando a subjetividade de maneira concreta, ao promover o que Frantz Fanon (2008) define como “não-ser”, em que há o apagamento cultural e o embranquecimento de tradições, gerando uma crise de não pertencimento na população negra.

No contexto brasileiro, a manutenção dessa hierarquia é facilitada pela “etiqueta” racial apontada por Dzidzienyo (1971 *apud* Nascimento, 1978) e sustenta a “ficção ideológica” da “democracia racial” brasileira (Azevedo, 1975 *apud* Nascimento, 1978). Essa dinâmica é visível no funcionamento das instituições de ensino por meio do racismo institucional (Almeida, 2019), que, ao servir aos interesses de grupos hegemônicos, funciona como um mecanismo para praticar o epistemicídio, enquanto valida a epistemologia eurocêntrica e cria barreiras para a permanência e ascensão intelectual da população negra.

As áreas de Exatas e Tecnologia e de Saúde e Vida, mais atreladas a este paradigma eurocêntrico de ciência “objetiva”, acabaram por replicar essa lógica. Nilma Lino Gomes (2012, p.102) descreve esse fenômeno como resultado de “uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos”. Essa perspectiva impôs categorias binárias como “primitivo-civilizado” e “mágico/mítico-científico”, tratando não-europeus, racializados, como “inferiores”, “objetos de estudo”, mais próximos do “corpo” e da “natureza” do que da “razão/sujeito” (Quijano, 2005, p.122-129). Esse processo, que constitui a “colonialidade do saber”, reprimiu ativamente “as formas de produção de conhecimento dos colonizados” e forçou uma “colonização das perspectivas cognitivas”, marginalizando as epistemologias e histórias não-europeias (Quijano, 2005, p.121).

Embora todas as disciplinas estejam sujeitas a essa hegemonia, campos das Artes e Humanidades, como o Serviço Social e a Antropologia, desenvolveram tradições críticas que

buscam justamente dismantelar esse padrão cognitivo e incorporar a análise das estruturas de poder que a ciência eurocêntrica tradicional marginalizou. Esse movimento de ruptura pode se concretizar na inclusão de intelectuais negras nas bibliografias, considerando que as ementas analisadas deram centralidade maior aos homens e as mulheres não negras. A presença de autoras negras seriam uma maneira de materializar o “olhar opositor” (bell hooks, 2019) e de resistência dos feminismos negros, ao tratar da recuperação da subjetividade daquelas que sempre foram objetificadas. Essa postura alinha-se ao que Nilma Lino Gomes (2012. p.107) denomina “descolonização do currículo”, um processo que “se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” e que visa “ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores”.

Em suma, a análise dos PPCs revela que, enquanto nos cursos de Artes e Humanidades as questões de gênero e raça são tratadas como campos relevantes de estudo e análise social, integrando-se mais profundamente ao currículo e às pesquisas, por via de disciplinas obrigatórias seletivas, optativas e abordagem transversal, nos cursos de Exatas e Tecnologia e de Saúde e Vida essa abordagem é notavelmente mais periférica.

A ausência de disciplinas obrigatórias repassa esses debates a um espaço opcional ou a uma integração “transversal”, muitas vezes motivada por exigências legais externas, como as diretrizes para licenciaturas, não constituindo, aparentemente, um eixo estruturante obrigatório da formação profissional central nesses campos do saber. Esta disparidade não é meramente quantitativa, mas qualitativa e epistêmica, refletindo a hierarquia de saberes fundada na colonialidade do poder.

A superação dessa lacuna formativa exige um compromisso com as lutas antirracistas, antissexistas e a descolonização dos currículos, transformando a discussão sobre raça e gênero de uma mera conformidade burocrática em um pilar fundamental para uma formação universitária verdadeiramente crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente TCC dedicou-se, então, a analisar criticamente o mito da democracia racial brasileira e a resistência das mulheres negras a essa ideologia, resultando na investigação da materialidade dessas discussões nos PPCs da UnB. O estudo buscou compreender de que maneira a estrutura curricular, as disciplinas e os discursos oficiais manifestam, ou ocultam, o racismo estrutural e o mito da democracia racial, com foco específico na formação da identidade e nas experiências das mulheres negras brasileiras.

Nesse sentido, o percurso investigativo não se limitou apenas a identificar a presença ou ausência de temáticas de raça e gênero, mas se propôs a verificar como a invisibilidade ou a superficialidade dessas abordagens contribui para a reprodução simbólica do mito na formação acadêmica. Buscou-se examinar se houve uma incorporação sistemática dessas questões ou se prevaleceu a omissão, analisando como diferentes áreas do conhecimento integram essas discussões na formação das/os egressas/os.

Partindo desses objetivos alcançados, a hipótese central apresentada na introdução foi confirmada: o mito da democracia racial atua ativamente no apagamento simbólico e político das mulheres negras nos espaços universitários. Essa confirmação se deu pela constatação da superficialidade, fragmentação e, por vezes, exclusão total das temáticas de raça e gênero nos PPCs analisados, principalmente nos cursos das áreas tradicionalmente tidas como “neutras”.

Afinal, a pesquisa revelou que o mito não é um erro histórico inocente, mas uma “ficção ideológica”, como é apontado por Thales de Azevedo (Nascimento, 1978), que continua a sustentar o racismo estrutural, sendo o seu desmonte teórico e prático um pré-requisito para compreensão da complexidade da formação da identidade negra feminina. Simultaneamente, a análise curricular demonstrou que a resistência a essa ficção se traduz em uma guerra de narrativas, em que o conhecimento produzido e validado pela grande área das Artes e Humanidades contrasta fortemente com o silenciamento epistêmico nas de Exatas e Tecnologia e da Saúde e Vida.

No Capítulo I, o estabelecimento do mito, consolidado por Freyre em *Casa-grande & senzala* (2003), trata-se uma adaptação criativa da eugenia e do racismo científico do século XIX (Schwarcz, 1993). A narrativa de Freyre transformou a mestiçagem, que era vista como um “problema”, em uma suposta solução nacional, idealizando uma relação benéfica entre os colonizadores e os colonizados, ao atribuir às mulheres negras e indígenas a imagem de agentes de “democratização social” (Freyre, 2003).

No entanto, essa ideologia se configurou como um véu para a ocultação da violência do projeto de branqueamento e o genocídio da população negra brasileira. Além disso, os apontamentos feitos por Florestan Fernandes (1972) acerca do pós-abolição demonstraram que a Lei Áurea não significou, de fato, a integração da parcela negra da população, mas a transição de um sistema explícito de dominação, como a escravidão, para um mascarado, onde a culpa do fracasso social era individualizada no negro, e não na estrutura racista. Pois o mito, além de manter intacta a hierarquia racial, também impôs às pessoas negras a condição de “não-ser” (Fanon, 2008) ao exigir o apagamento da subjetividade e bagagem ancestral para se adequar à norma branca hegemônica.

O Capítulo II, portanto, comprometeu-se a inverter a lógica do “não-ser” para analisar a construção da identidade de mulheres negras, a partir do processo ativo de “tornar-se negro” (Souza, 2021). A análise partiu do “não-lugar” socialmente imposto por meio dos estereótipos da “mulata”, da “doméstica” e da “mãe-preta” (Gonzalez, 1984), responsáveis por desumanizar e objetificar as mulheres negras brasileiras, reconhecendo que essas vivências impõem um custo psíquico significativo, onde o indivíduo é forçado a assumir o branco como modelo, adoeendo ao evitar a discussão racial, conforme Souza (2021).

Uma das respostas possíveis para esse trauma é apresentado através do movimento político e intelectual de afirmação da própria identidade, que pode ser manifestar de um “olhar opositor” (hooks, 2019) e na prática da resistência. A superação desse quadro exige o combate ao epistemicídio, que Sueli Carneiro (2005) aponta como um mecanismo de anulação do conhecimento dos povos sócio-histórica e economicamente subjugados, que tende a se manifestar na exclusão escolar e nas altas taxas de analfabetismo entre a população negra, como demonstraram os dados do IBGE de 2024.

A articulação dessa luta pode se dar por meio da interseccionalidade (Akotirene, 2019). Esta ferramenta teórico-metodológica é indispensável para a compressão das categorias de raça, classe e gênero, que se entrelaçam e produzem uma opressão particular, invisibilizadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo antirracismo masculino.

Enquanto isso, é no Capítulo III em que há a confirmação direta da hipótese, ao confrontar a teoria do mito na prática institucional por meio da análise da incorporação das temáticas de raça e gênero nos PPCs da UnB. Os resultados revelaram uma disparidade epistêmica e estrutural marcante, que se alinha ao conceito de colonialidade do saber de Quijano (2005).

O Bloco I, voltado para a análise das graduações de Ciências da Computação, Biológicas, Química e Farmácia, demonstrou uma abordagem periférica e legalista. Nesses cursos, a discussão de raça é praticamente ausente no currículo obrigatório, enquanto a de gênero sequer é pautada. Invisibilidade esta que comprova como a superficialidade das abordagens contribui para a reprodução simbólica do mito.

Ademais, nas poucas vezes em que a questão de raça é citada, ela é limitada a disciplinas optativas, muitas vezes motivadas por exigências legais externas e internas, caracterizando o que Silvio Almeida (2019) determina como uma “obsessão pela legalidade”. Ou seja, esta abordagem não constitui, de fato, um eixo estruturante da formação profissional central, reafirmando a tese de que as ciências ainda são “neutras” e “objetivas” ao repassar os debates a uma condição de opção individual. Vale ressaltar que isso permite que a instituição siga reforçando privilégios e violências racistas e sexistas (Almeida, 2019).

O Bloco II, composto pelos cursos de Serviço Social e Antropologia, evidenciou uma integração mais orgânica e crítica das temáticas. As discussões de raça e gênero são tratadas nesses PPCs como campos relevantes de estudo e análise social, integrando-se mais profundamente no processo de formação acadêmica e profissional.

Embora as disciplinas não sejam exclusivamente obrigatórias, a abordagem interseccional é recorrente em disciplinas optativas e obrigatórias, seletivas ou não. Por exemplo, o DAN³⁷ oferece disciplinas obrigatórias seletivas, como as de Estudos Afro-Brasileiros, Antropologia de Gênero, e o SER³⁸ aborda explicitamente a interconexão de raça, gênero e classe em seu Núcleo de Fundamentação da Formação Sócio-Histórica (UnB, 2011). Essa integração reflete a tradição crítica dessas áreas em buscar a descolonização dos currículos (Gomes, 2012) e a desarticulação de discursos hegemônicos.

De todo modo, as discrepâncias curriculares são manifestações institucionais da colonialidade do saber, em que áreas atreladas às ciências, e tidas comumente como “objetivas” e “neutras”, replicam o padrão de poder que historicamente têm marginalizado o conhecimento e os sujeitos não-europeus e racializados. Além do mais, apesar da UnB possuir um histórico de protagonismo em ações afirmativas, nos PPCs ainda é evidente que a descolonização dos currículos é um processo incompleto e desigual entre as grandes áreas do saber.

³⁷ Departamento de Antropologia

³⁸ Departamento de Serviço Social

Por fim, a superação do mito da democracia racial e a construção de uma sociedade equitativa exigem que o lugar de fala dos sujeitos marginalizados, no caso das mulheres negras neste TCC, seja traduzido em lugar de saber nos espaços institucionais. A descolonização dos currículos universitários é, portanto, um ato político imprescindível para dismantlar a ficção ideológica e construir uma formação que possa refletir e enfrentar a complexa realidade plural da nação brasileira.

Além disso, a partir desta investigação, surgiram novos questionamentos que podem guiar pesquisas futuras, como um foco maior na compreensão do perfil das/os intelectuais que fundamentam o ensino de raça e gênero. Essas/es pensadoras/es partem de perspectivas raciais, decoloniais, etc.? Como as questões de gênero e dos feminismos aparecem em suas obras? Como garantir que disciplinas que não têm como foco as discussões dessas temáticas permaneçam abordando-as de maneira transversal? Em um segundo momento, o objetivo seria entender como o mito da democracia racial se manifesta na prática universitária, para além dos PPCs, incluindo uma análise do currículo oculto, o impacto das ações de extensão promovidas e a importância dos movimentos estudantis na construção de um espaço mais equitativo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

Disponível em:

https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **ABEPSS Itinerante chega à 7ª edição com atividade em maio e junho**.

Brasília, 6 maio 2024. Disponível em:

<https://abepss.org.br/abepss-itinerante-chega-a-7-edicao-com-atividade-em-maio-e-junho-656/>.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

AZEVEDO, Célia Marinho de. **Abolicionismo**: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XIX). São Paulo: Annablume, 2003.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p.458-463, 2. sem. 1995.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1890.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.967, de 27 de agosto de 1945**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7967-18-setembro-1945-416614-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, liberta os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Rio de Janeiro, 1885. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In: **Cadernos Geledés IV: Mulher Negra**. São Paulo: Geledés - Instituto da Mulher Negra, 1993. p.9-12.

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

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p.44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social Lei n. 8.662/93**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (ProIC). **Edital ProIC/DPG/UnB – PIBIC/PIBIC-AF e PIBITI (CNPq) 2025/2026**. Brasília, 2025. Disponível em: https://proic.unb.br/images/Editais/2025_2026/edital_PIBIC_2025.pdf.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FIGUEIREDO, Angela. Feminismos Negros. In: **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. Organização Flávia Rios, Marcio André dos Santos, Alex Ratts. – 1ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2023. p.148-152.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global Editora, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Orgs. Bernardino, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón – 1ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p.223-246.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p.98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **POR UM FEMINISMO AFRO-LATINOAMERICANO: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual: Tabela 7125 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupo de idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Título original: Plantation memories.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: RODRIGUES, José Honório (Org.). **Revista de Historia de América**. México: Pan American Institute of Geography and History, n. 42, p.441-458, dez. 1956.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2. ed.. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: EDITORA PAZ E TERRA S/A, 1978. p.19-77.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: **Nova História das Mulheres**, Contexto, p.382-410, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.117-142.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Branquitude. In: **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. Organização Flávia Rios, Marcio André dos Santos, Alex Ratts. – 1ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2023. p.52-57.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). **Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor?** Texto por Adriana Almeida Camilo. Publicado por Vicente Junqueira Moragas - NUICS. Brasília, DF, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Câmara de Ensino de Graduação. Estabelece os processos de criação, de reformulação e de revisão de projetos pedagógicos de cursos de graduação da UnB. Resolução nº 0001/2022, de 31 de janeiro de 2022. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Boletim de Atos Oficiais da UnB**, Brasília, DF, 31 jan. 2022. Disponível em: https://deg.unb.br/wp-content/uploads/resolucao_ceg_001_2022_processos_criacao_cursos_graduacao.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Ensino de Graduação. Coordenação Pedagógica. **Checklist: documento orientador para elaboração, revisão e reformulação de PPC.** Brasília, DF, 2025. 27 p. Disponível em: https://deg.unb.br/wp-content/uploads/checklist_ppc_2025_7.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Diretoria Técnica de Graduação (DTG). Orientações sobre ementas, programas e planos de ensino. Brasília, DF: DEG/DTG, [s.d.]. 7 p. Processo SEI 23106.101834/2024-34. Disponível em: https://deg.unb.br/wp-content/uploads/orientacoes_ementas_programas_pe.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação. **Resolução da CPP N. 001/2011**, de 01 de abril de 2011. Brasília, DF: DPP, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Departamento de Ciência da Computação. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação.** Brasília: UnB, 2015. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414599.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Departamento de Serviço Social. **Projeto Político Pedagógico:** Curso de Serviço Social - Noturno. Brasília: UnB, 2013. Disponível em: http://ser.unb.br/images/Documents/PPP_Servico_Social_UnB_curso_noturno.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Ciências da Saúde. Curso de Ciências Farmacêuticas. **Projeto Político-Pedagógico.** Brasília, 2009. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414286.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico do Curso:** Ciências Biológicas - Licenciatura, noturno. Brasília: UnB, 2024. Disponível em: https://icb.unb.br/images/Artigos/Principal/PPC2024/PPC_LicBio_2021-1_atualizado_2024.pdf.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. **Projeto Pedagógico de Curso:** Bacharelado em Ciências Sociais Habilitação em Antropologia. Brasília: UnB, 2014. Disponível em:
https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414407.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Química. **Projeto Pedagógico do Curso:** Licenciatura em Química. Brasília: UnB, 2025. Disponível em:
https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414871.