

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPA
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

LARISSA NARDES DO NASCIMENTO

**PRIVILÉGIOS RACIAIS E DE GÊNERO NA CARREIRA ACADÊMICA DE
DOCENTES HOMENS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CARREIRAS
IMPERIAIS**

Apoio: CAPES

MARINGÁ

2026

LARISSA NARDES DO NASCIMENTO

**PRIVILÉGIOS RACIAIS E DE GÊNERO NA CARREIRA ACADÊMICA DE
DOCENTES HOMENS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CARREIRAS
IMPERIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane Silva de Oliveira

Apoio: CAPES

ODSs Contemplados: 04, 05, 10

Maringá

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N244p

Nascimento, Larissa Nardes do

Privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens em universidades públicas federais brasileiras : um estudo em cursos de graduação de carreiras imperiais / Larissa Nardes do Nascimento. -- Maringá, PR, 2026.
180 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Silva de Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2026.

1. Privilégios raciais. 2. Universidade pública. 3. Privilégios de gênero. 4. Branquitude e masculinidade. 5. Carreira acadêmica. I. Oliveira, Josiane Silva de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.07



ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos **vinte e sete** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e seis**, às **quinze horas**, realizou-se a apresentação do Trabalho de Conclusão, sob o título: **“Privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens em universidades públicas federais brasileiras: um estudo em cursos de graduação de carreiras imperiais”**, de autoria de **LARISSA NARDES DO NASCIMENTO**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração (Doutorado) – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr^a. Josiane Silva de Oliveira (presidente); Dr^a. Juliana Cristina Teixeira (membra examinadora externa – PPGAdm/UFES); Dr^a. Natália Rese (membra examinadora externa – PPGAdm/UFPR); Dr^a. Priscilla Borgonhoni Chagas (membra examinadora do PPA); e Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa (membra examinadora do PPA). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de:

☒ **Aprovada(o);** ☐ **Aprovada(o) com correções;** ☐ **Reformulação do trabalho;** ☐ **Reprovada(o)** pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

OBS: Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de doutor em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

Maringá, 27 de agosto de 2026.

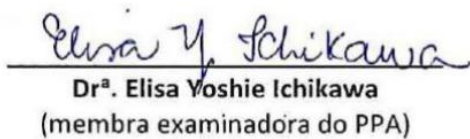

Dr^a. Josiane Silva de Oliveira
(Presidente)

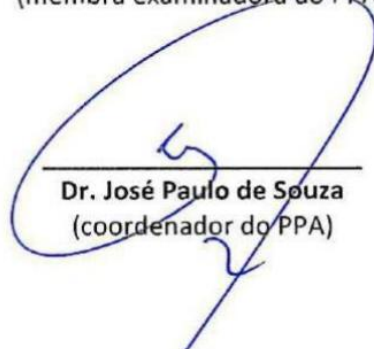
Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA CRISTINA TEIXEIRA
Data: 09/09/2026 19:25:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr^a. Juliana Cristina Teixeira
(membra examinadora externa – PPGAdm/UFES)

Documento assinado digitalmente
gov.br NATALIA RESE
Data: 28/08/2026 09:21:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Dr^a. Natália Rese
(membra examinadora externa – PPGAdm/UFPR)


Dr^a. Priscilla Borgonhoni Chagas
(membra examinadora do PPA)


Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa
(membra examinadora do PPA)


Dr. José Paulo de Souza
(coordenador do PPA)

LARISSA NARDES DO NASCIMENTO

**PRIVILÉGIOS RACIAIS E DE GÊNERO NA CARREIRA ACADÊMICA DE
DOCENTES HOMENS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS
BRASILEIRAS: UM ESTUDO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CARREIRAS
IMPERIAIS**

Tese defendida em 27 de agosto de 2026 pela seguinte banca examinadora:

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Josiane Silva de Oliveira – PPA/UEM

Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Teixeira – PPGAdm/UFES

Prof.^a Dr.^a Natália Rese – PPGAdm/UFPR

Prof.^a Dr.^a Shalimar Gallon – Adm/UTFPR

Prof.^a Dr.^a Priscilla Borgonhoni Chagas – PPA/UEM

Prof.^a Dr.^a Elisa Yoshie Ichikawa – PPA/UEM

Maringá

2026

AGRADECIMENTOS

Nenhuma trajetória é construída sozinha. Embora esta tese represente um marco na minha vida acadêmica, ela também é resultado do apoio, da presença, da confiança e do carinho de muitas pessoas que caminharam comigo ao longo desses anos. Cada página escrita carrega um pouco de todos aqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este sonho se tornasse possível.

A conclusão deste trabalho simboliza o encerramento de uma etapa que foi muito além da produção de uma pesquisa. Foram anos de aprendizados, desafios, renúncias, amadurecimento e transformações pessoais. Por isso, antes de qualquer agradecimento específico, quero registrar minha profunda gratidão a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Ao longo de todo esse percurso, aprendi que tudo acontece no tempo e da maneira que precisa acontecer. Muitas vezes agradei pelas portas que se abriram, mas hoje também agradeço por aquelas que permaneceram fechadas. Com o tempo compreendi que cada resposta, inclusive aquela que parecia uma negativa, fazia parte de um propósito maior. Obrigada por sustentar minha fé nos momentos de incerteza, renovar minhas forças quando pensei em desistir e lembrar, todos os dias, que eu nunca caminhei sozinha. Hoje entendo que as portas abertas e também as fechadas fizeram parte do mesmo cuidado.

Antes de agradecer a todos que fizeram parte desta caminhada, permito-me um agradecimento pouco convencional. À Larissa que enfrentou noites mal dormidas, quilômetros de estrada, prazos impossíveis, textos que pareciam nunca ficar bons o suficiente e inúmeros momentos em que desistir parecia uma possibilidade bastante razoável. Obrigada por escolher continuar. Pela disciplina, pela coragem de recomeçar tantas vezes, pela curiosidade que nunca me abandonou e por acreditar que esse sonho valia todo o esforço. Hoje percebo que cada dificuldade teve seu propósito e que cada obstáculo me trouxe até aqui.

À minha família, minha eterna gratidão. À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos, à minha sobrinha e à minha cunhada, que escolhi como irmã, obrigada por serem o lugar para onde sempre pude voltar. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando talvez não compreendessem completamente o caminho que eu estava percorrendo. Obrigada por estarem sempre presentes, pelo amor, pelo incentivo, pelas orações e por celebrarem cada conquista. Sou profundamente grata por ter crescido em uma família que sempre me ofereceu estrutura, apoio e oportunidades para sonhar, estudar e construir meu próprio caminho. Reconheço o

privilégio de ter tido uma base sólida, que me permitiu buscar meus objetivos com segurança e confiança. Nada disso faria sentido se eu não tivesse vocês como meu lar.

Ao Eduardo, meu companheiro, obrigada por dividir comigo cada etapa desta caminhada. Obrigada pela paciência nos dias difíceis, pelo incentivo constante, pelo carinho e por secar minhas lágrimas todas as vezes em que o peso do doutorado parecia maior do que eu podia suportar. Obrigada pelas palavras de conforto quando o cansaço era maior do que a motivação, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por nunca me deixar esquecer que eu era capaz, inteligente e que conseguiria chegar até o fim. Obrigada por compreender minhas ausências, respeitar meus silêncios e tornar essa jornada muito mais leve. Ter você ao meu lado fez toda a diferença. Esta conquista também é um pouco sua.

À minha orientadora, Professora Dra. Josiane Silva de Oliveira, minha mais profunda gratidão. Obrigada por ser uma orientadora extraordinária e, acima de tudo, uma pessoa profundamente humana. Obrigada por confiar em mim desde o início, por incentivar minhas ideias, acolher minhas inseguranças, respeitar meu tempo e transformar cada orientação em um verdadeiro espaço de aprendizado. Sua inteligência, sensibilidade, generosidade e rigor científico fizeram desta tese um trabalho muito melhor do que eu conseguiria produzir sozinha. Obrigada por tornar os desafios mais leves e por me mostrar que é possível fazer ciência com rigor sem perder a sensibilidade. Tenho muita sorte por ter encontrado uma orientadora que inspira tanto como pesquisadora quanto como pessoa. Sua capacidade intelectual, sua generosidade e a forma como conduz a pesquisa e as pessoas são uma inspiração para mim. Espero que, ao longo da minha trajetória, eu consiga me tornar, ainda que um pouquinho, da pesquisadora, da professora e da pessoa que você é. Será um privilégio carregar um pouco do exemplo que você representa para mim.

À Priscilla, minha dupla de doutorado e amiga de vida, obrigada por dividir comigo muito mais do que disciplinas. Obrigada pelas conversas, pelas risadas, pelos desabafos, pelos cafés, pelos momentos de desespero antes dos prazos e por todas as pequenas memórias que tornaram esses anos mais leves. Tenho certeza de que essa caminhada não teria sido a mesma sem você. Obrigada por ter sido e continuar sendo minha família no Paraná, por estar presente em todos os momentos e por transformar uma cidade distante de casa em um lugar de acolhimento e amizade. O doutorado me deu uma tese, mas também me deu uma amizade que levarei para a vida inteira.

Estendo esse agradecimento aos amigos que o doutorado me presenteou no Paraná. Obrigada por cada conversa, pelos cafés, pelos almoços, pelas comemorações, pelas viagens, pelas risadas e pelos momentos compartilhados dentro e fora da universidade. Vocês fizeram

com que os dias longe de casa fossem muito mais leves e felizes e mostraram que é possível construir laços verdadeiros mesmo em um lugar completamente novo. Levo comigo cada amizade e cada lembrança construída ao longo dessa jornada.

À Professora Dra. Shalimar Gallon, minha eterna gratidão. Foi você quem despertou em mim o interesse pela pesquisa científica ainda na graduação, abrindo as portas da iniciação científica e, posteriormente, do mestrado. Muito mais do que apresentar o universo acadêmico, você acreditou em uma estudante que ainda estava descobrindo seus próprios caminhos. Sempre foi uma referência para mim, como pesquisadora, professora e ser humano. Foi também por sua influência que comecei a estudar os temas que hoje fazem parte da minha trajetória acadêmica e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo e sobre as organizações. Lembro até hoje de uma aula de Gestão de Pessoas em que você apresentou um vídeo sobre a *corrida dos privilégios*. Naquele momento, talvez você não imaginasse, mas aquela inquietação permaneceu comigo. Dez anos depois, sou eu quem apresenta esse mesmo vídeo aos meus alunos, na esperança de despertar, em pelo menos um deles, a mesma inquietação que você despertou em mim. Esse gesto resume, para mim, o verdadeiro significado de ser professora: transformar a forma como alguém vê o mundo. Se, ao longo da minha carreira, eu conseguir ser um pouco da professora que você foi e continua sendo para mim, já me sentirei profundamente realizada. Sempre será uma das maiores referências da minha trajetória. Tenho a convicção de que, se você não tivesse acreditado em mim lá no início, dificilmente eu estaria escrevendo estas páginas hoje.

As minhas amigas de uma vida inteira, obrigada por compreenderem minhas ausências, os encontros adiados, as mensagens respondidas dias depois e o inevitável distanciamento que o doutorado trouxe. Obrigada por permanecerem presentes mesmo quando eu não conseguia estar. Saber que vocês continuavam ali sempre foi um conforto.

Agradeço aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá pelos conhecimentos compartilhados, pelas discussões, pelas provocações intelectuais e pela convivência ao longo desses anos. Cada disciplina, cada conversa e cada troca contribuíram para minha formação como pesquisadora. Estendo esse agradecimento a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o doutorado. Cada um, à sua maneira, deixou marcas na minha formação, ampliou meu olhar sobre o mundo e contribuiu para que eu chegasse até aqui. Agradeço, de forma especial, às professoras que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa desta tese. É uma honra contar com pesquisadoras que acompanho, admiro e tenho a honra de receber como leitoras deste trabalho.

Agradeço também a todas as instituições das quais fiz parte ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Cada uma delas contribuiu, à sua maneira, para minha formação como pesquisadora, professora e ser humano. Carrego um pouco de cada experiência vivida e de cada pessoa que encontrei nesses espaços.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pela concessão da bolsa de estudos (Código de Financiamento 001), cujo apoio foi fundamental para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram meu caminho durante esta trajetória. Aos professores que me ensinaram, aos colegas que compartilharam experiências, aos estudantes que despertaram novas perguntas, aos amigos que ofereceram uma palavra de incentivo e a todos aqueles que, mesmo sem saber, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Embora apenas o meu nome apareça na capa desta tese, esta nunca foi uma construção solitária. Ela foi escrita entre encontros, conversas, incentivos, abraços, lágrimas, cafês, viagens, orientações, risadas e incontáveis gestos de carinho. Cada pessoa mencionada nestas páginas deixou um pouco de si neste trabalho e, por isso, também faz parte desta conquista. A todos vocês, minha mais sincera e profunda gratidão.

*"Não há transformação possível sem questionar
aquilo que aprendemos a considerar natural."*

RESUMO

A universidade pública brasileira é frequentemente compreendida como um espaço orientado pelos princípios da meritocracia, da excelência acadêmica e da igualdade de oportunidades. Entretanto, tais pressupostos coexistem com estruturas históricas que produzem e legitimam privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica. Nesse contexto, esta tese tem como objetivo compreender como os privilégios raciais e de gênero constituem a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa orientada pela genealogia da experiência, articulando contribuições do feminismo decolonial, dos estudos da branquitude e do dispositivo de racialidade. A produção dos dados foi realizada por meio da constituição de arquivos de pesquisa analisados de forma integrada, compostos por documentos públicos e institucionais, dados secundários e entrevistas semiestruturadas. A análise compreendeu as experiências narradas como efeitos de relações históricas e institucionais de poder. Os achados da pesquisa evidenciaram três movimentos analíticos: o silêncio e o silenciamento como instrumentos de violência; as articulações entre gênero, raça e masculinidade no Sul do Brasil; e os modos pelos quais gênero e raça passam a integrar (ou não) a universidade por meio de seus processos e práticas institucionais. A discussão desses achados permitiu identificar seis mecanismos próprios do funcionamento universitário (meritocracia, excelência acadêmica, currículo, práticas docentes, autoridade acadêmica e reconhecimento institucional) que, embora se apresentem como dimensões ordinárias e aparentemente neutras da organização universitária, materializam relações históricas de poder no contexto da carreira acadêmica. Esses mecanismos foram analisados em sua relação com a raça, posteriormente com o gênero e, por fim, na articulação entre ambas, evidenciando como branquitude e masculinidade participam conjuntamente da produção de posições privilegiadas no espaço universitário. Conclui-se que os privilégios raciais e de gênero não se sustentam apenas por práticas discriminatórias explícitas, mas são continuamente produzidos por mecanismos incorporados ao próprio funcionamento da universidade, convertendo condições historicamente desiguais em diferenças institucionalmente reconhecidas como mérito, excelência, autoridade e pertencimento. Como principal contribuição, a tese oferece uma explicação integrada dos mecanismos pelos quais os privilégios raciais e de gênero são produzidos, legitimados e reproduzidos na carreira acadêmica, demonstrando que a universidade não constitui apenas um espaço em que desigualdades se manifestam, mas uma organização que participa ativamente da produção e da reprodução desses privilégios.

Palavras-chave: privilégios raciais; privilégios de gênero; branquitude; masculinidade; carreira acadêmica; universidade pública.

ABSTRACT

Brazilian public universities are often understood as institutions guided by the principles of meritocracy, academic excellence, and equal opportunity. However, these assumptions coexist with historical structures that produce and legitimize racial and gender privileges within academic careers. Against this background, this dissertation aims to understand how racial and gender privileges constitute the academic careers of male faculty members teaching in undergraduate programs traditionally regarded as imperial professions at Brazilian federal public universities. The study adopts a qualitative approach grounded in the genealogy of experience, drawing upon contributions from decolonial feminism, whiteness studies, and the concept of the raciality dispositif. Data were produced through the construction of research archives analyzed in an integrated manner, consisting of public and institutional documents, secondary data, and semi-structured interviews. The analysis approached participants' narratives as effects of historical and institutional power relations. The findings revealed three main analytical movements: silence and silencing as instruments of violence; the intersections of gender, race, and masculinity in Southern Brazil; and the ways in which gender and race become incorporated (or not) into the university through its institutional processes and practices. The discussion of these findings identified six mechanisms inherent to the functioning of the university—meritocracy, academic excellence, curriculum, teaching practices, academic authority, and institutional recognition—which, although presented as ordinary and apparently neutral dimensions of university organization, materialize historical power relations within academic careers. These mechanisms were examined in relation to race, subsequently to gender, and finally to the articulation between both, demonstrating how whiteness and masculinity jointly contribute to the production of privileged positions within the university. The findings indicate that racial and gender privileges are sustained not only through explicit discriminatory practices but are continuously produced by mechanisms embedded in the everyday functioning of the university, transforming historically unequal conditions into institutionally recognized differences in merit, excellence, authority, and belonging. The main contribution of this dissertation lies in providing an integrated explanation of the mechanisms through which racial and gender privileges are produced, legitimized, and reproduced within academic careers, demonstrating that the university is not merely a space where inequalities become manifest, but an organization that actively participates in their production and reproduction.

Keywords: racial privilege; gender privilege; whiteness; masculinity; academic career; public university.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista, nas grandes áreas do conhecimento. As barras indicam a participação das mulheres como docentes na pós-graduação	78
Figura 2 - Distribuição das bolsas PQ-1A vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista, nas grandes áreas do conhecimento. As barras indicam a participação das mulheres como docentes na pós-graduação	78
Figura 3 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista	79
Figura 4 - Distribuição das bolsas PQ-1A vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista.	79
Figura 5 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por raça/cor em cada uma das regiões.....	80
Figura 6 - Proposição analítica	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	30
Quadro 2 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	32
Quadro 3 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	39
Quadro 4 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	41
Quadro 5 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	49
Quadro 6 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	60
Quadro 7 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual.....	64
Quadro 8 - Operacionalização da genealogia da experiência por meio da construção dos arquivos de pesquisa.....	73
Quadro 9 - Universidades públicas federais brasileiras.....	82
Quadro 10 - Construção do roteiro de entrevistas a partir das categorias analíticas da pesquisa	94
Quadro 11 - Primeira proposição teórica.....	140
Quadro 12 - Segunda proposição teórica.....	149
Quadro 13 - Terceira proposição teórica	153

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DO PAÍS	24
2.1 CARREIRAS IMPERIAIS: PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOMINAÇÃO IMPERIAL E COLONIAL.....	30
2.2 DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E O SABER-FAZER DOS PROFESSORES(AS)	33
2.2.1 Trajetória profissional do docente na universidade pública federal brasileira.....	39
3 FEMINISMO DECOLONIAL: ENTRELAÇAMENTOS DE RAÇA, SEXO, GÊNERO E COLONIALIDADE	42
4 RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE: ESTRUTURAS DE DOMINAÇÃO E CONTROLE COLONIAL	50
5 CONEXÕES ENTRE COLONIALIDADE, RACISMO E BRANQUITUDE: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA RACIALIZADA E GENERIFICADA	61
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
6.1 A GENEALOGIA DA EXPERIÊNCIA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	66
6.2 CAMPO E INSTRUMENTO DE PESQUISA	74
6.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	96
7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	98
7.1 O SILÊNCIO E O SILENCIAMENTO COMO INSTRUMENTO DE VIOLÊNCIA.....	99
7.2 GÊNERO, RAÇA E MASCULINIDADE NO SUL DO BRASIL.....	110
7.3 A OPERACIONALIZAÇÃO INSTITUCIONAL: COMO GÊNERO E RAÇA ENTRAM (OU NÃO) NA UNIVERSIDADE.....	120
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DA TESE.....	132
8.1 ARTICULAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS, DA PROPOSIÇÃO ANALÍTICA E DA TESE.....	134
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	177
APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação	177
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	178
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	179

PRÓLOGO

Nenhuma pesquisa surge apenas da definição de um problema científico. Antes de se transformar em projeto de pesquisa, ela costuma nascer de inquietações que acompanham o percurso de quem investiga. Esta tese também teve essa origem.

Minha aproximação com os estudos sobre desigualdades de gênero começou ainda na graduação. Naquele momento, as perguntas eram outras, mas a inquietação já estava presente: compreender por que as organizações, frequentemente apresentadas como espaços neutros e meritocráticos, produzem experiências tão distintas para pessoas diferentes. No mestrado, essa inquietação permaneceu, voltada para compreender como as organizações produzem e mantêm desigualdades de gênero. O doutorado não representou uma ruptura com esse percurso, mas seu aprofundamento. As perguntas amadureceram e conduziram-me às discussões sobre raça, colonialidade, branquitude e privilégios raciais.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que pesquisar nunca significou apenas voltar o olhar para um objeto externo. Significou também reconhecer o lugar a partir do qual esse olhar é construído. As perguntas que formulamos não surgem de forma descolada da nossa história; elas são atravessadas pelas experiências que vivemos, pelas inquietações que nos acompanham e pelas formas como aprendemos a compreender o mundo.

Escrevo esta tese como mulher, inserida em uma carreira acadêmica historicamente marcada por relações de poder que ainda produzem desigualdades de gênero. Ao longo da minha formação e da minha atuação profissional, deparei-me com situações em que minha competência precisou ser reiteradamente demonstrada, minha autoridade questionada e minha legitimidade constantemente reafirmada. Essas experiências despertaram meu interesse em compreender como determinadas desigualdades são produzidas e naturalizadas nas organizações.

Entretanto, esse mesmo percurso também me conduziu a uma inquietação diferente. Se eu conseguia reconhecer as desigualdades que atravessavam minha condição de mulher, por que demorava para perceber os privilégios que atravessavam minha condição de mulher branca?

Essa pergunta transformou profundamente minha forma de compreender as relações de poder. Reconhecer a branquitude não significou negar as desigualdades de gênero que experimentei. Significou compreender que uma mesma trajetória pode ser atravessada, simultaneamente, por experiências de desigualdade e por posições de

privilegio. Muitas oportunidades, formas de pertencimento, credibilidade e reconhecimento estiveram presentes em minha trajetória sem que eu precisasse reivindicá-las. Não porque fossem fruto exclusivo do meu esforço individual, mas porque determinadas condições sociais já me posicionavam em um lugar de maior legitimidade.

Foi essa constatação que deslocou minhas perguntas de pesquisa. Aos poucos, deixou de me interessar apenas compreender como determinadas pessoas são discriminadas. Passei a buscar entender como determinados privilégios são produzidos, legitimados e reproduzidos de maneira tão cotidiana que frequentemente deixam de ser percebidos como privilégios, inclusive por aqueles que deles se beneficiam.

Essa mudança não alterou apenas o tema desta pesquisa. Ela modificou minha maneira de compreender as organizações, a universidade e a própria produção do conhecimento. Com o tempo, tornei-me consciente de que nenhuma pesquisa é construída a partir de um olhar completamente neutro ou distante. As perguntas que fazemos, os caminhos metodológicos que escolhemos e as interpretações que produzimos carregam, inevitavelmente, marcas da nossa própria trajetória. Esta tese também carrega as minhas.

Talvez por isso eu tenha feito uma escolha pouco convencional na organização deste trabalho. Em vez de iniciar pela discussão teórica, optei por começar pela universidade pública brasileira e pelo contexto empírico que motivou esta investigação. Antes de apresentar conceitos, pareceu-me importante apresentar o espaço onde essas relações se materializam, porque ele também constitui o lugar que habito como pesquisadora. A universidade não é apenas o campo desta pesquisa; é também o espaço onde fui formada, onde construí minha trajetória acadêmica e onde pretendo construir minha carreira docente.

O próprio percurso da pesquisa reforçou essa compreensão. Os inúmeros convites sem resposta, as recusas, os silêncios e as dificuldades de acesso ao campo deixaram de representar apenas desafios metodológicos. Progressivamente, tornaram-se parte do próprio fenômeno investigado. O silêncio passou a constituir um dado da pesquisa, revelando que determinadas discussões ainda encontram resistência justamente nos espaços em que poderiam ser mais amplamente acolhidas.

Esta tese foi escrita, portanto, a partir do lugar de quem também faz parte da universidade. Do lugar de quem acredita na produção do conhecimento como possibilidade de transformação, mas que aprendeu, ao longo da própria trajetória, que as instituições não são neutras e que suas promessas de mérito, excelência e igualdade convivem com estruturas históricas que continuam distribuindo oportunidades, reconhecimento e autoridade de forma desigual.

Mais do que apresentar respostas, esta pesquisa representa o percurso que me conduziu a perguntas que hoje considero incontornáveis. Espero que, ao longo das próximas páginas, o leitor compreenda que esta tese nasceu não apenas do interesse em estudar a universidade, mas também do compromisso de compreender criticamente o espaço que escolhi habitar e no qual desejo construir minha trajetória acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira ocupa posição central na produção do conhecimento científico, na formação das elites profissionais e na legitimação de saberes socialmente reconhecidos. Entretanto, longe de constituir um espaço neutro, ela também participa da produção e da reprodução de relações de poder que influenciam quem é reconhecido como legítimo para ocupar posições de autoridade acadêmica. Nesse contexto, compreender as desigualdades raciais presentes na carreira docente universitária implica reconhecer que essas assimetrias não decorrem apenas de trajetórias individuais, mas de processos históricos e institucionais que produzem diferentes possibilidades de acesso, reconhecimento e prestígio.

Esses processos encontram suas bases na colonialidade. Conforme argumenta Lugones (2007, 2014), a colonização ultrapassou a ocupação territorial e a exploração econômica, instituindo uma matriz de poder que continua organizando as relações sociais, políticas, econômicas e epistemológicas nas sociedades contemporâneas. Entre seus principais mecanismos está a classificação da população a partir da ideia de raça, que passou a operar como critério de hierarquização entre sujeitos, legitimando desigualdades e diferentes formas de acesso ao poder.

Nessa perspectiva, a raça não corresponde a uma categoria biológica, mas a uma construção histórica e política que estrutura relações de dominação e subordinação (Carneiro, 2023). Ao desenvolver o conceito de dispositivo de racialidade, Sueli Carneiro (2023) demonstra que o racismo não se restringe a manifestações individuais, mas integra práticas, discursos e instituições que regulam quem é reconhecido como sujeito legítimo e quais conhecimentos, experiências e trajetórias passam a ocupar posições de prestígio na sociedade.

É nesse contexto que a branquitude assume centralidade analítica. Mais do que designar uma identidade racial, ela corresponde a uma posição social historicamente construída que converte a experiência branca em referência de normalidade, competência, mérito e legitimidade (Bento, 2022; Frankenberg, 1999; Schucman, 2020). Como consequência, pessoas brancas tendem a acessar vantagens materiais, simbólicas e institucionais que frequentemente permanecem invisíveis para aqueles que delas usufruem, justamente porque são percebidas como naturais e não como privilégios historicamente produzidos (Corossacz, 2014).

Compreender os **privilégios raciais**, entretanto, exige ir além da identificação das desigualdades. Esta pesquisa parte do entendimento de que esses privilégios são

produzidos e reproduzidos por processos históricos e relacionais que atravessam as experiências dos sujeitos. Nessa direção, aproxima-se da crítica de Joan Scott (2001), para quem a experiência não constitui um dado imediato da realidade, mas uma construção histórica produzida nas relações de poder. Essa perspectiva articula-se à genealogia da experiência proposta por Yuderkys Espinosa Miñoso (2019), que orienta teoricamente esta investigação ao compreender as narrativas não como descrições objetivas dos acontecimentos, mas como expressões de processos históricos, sociais e institucionais que produzem formas específicas de pertencimento, reconhecimento e legitimidade.

A perspectiva da genealogia da experiência torna-se particularmente relevante quando o objeto de análise é a **carreira acadêmica**. A universidade não apenas reflete desigualdades presentes na sociedade, mas também produz critérios próprios de reconhecimento, excelência e legitimidade científica. Assim, a carreira docente deve ser compreendida como um espaço atravessado por relações históricas de poder que influenciam as possibilidades de ingresso, permanência, progressão e reconhecimento profissional.

No contexto brasileiro, essas desigualdades tornam-se evidentes na composição do corpo docente das **universidades públicas**. Embora as políticas de ações afirmativas tenham ampliado significativamente o acesso de estudantes negros ao ensino superior nas últimas décadas, essa transformação não ocorreu na mesma proporção entre os docentes. Estudos apontam que a docência universitária continua sendo predominantemente ocupada por pessoas brancas, especialmente homens brancos, evidenciando que a democratização do acesso discente não eliminou os mecanismos que regulam o reconhecimento acadêmico e o acesso às posições de maior prestígio (Brito, 2017; Crisóstomo; Reigota, 2010; Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022; Silva, 2019; Silveira, 2020; Soares; Silva, 2018).

Essa desigualdade também se manifesta na distribuição de recursos e oportunidades ao longo da carreira acadêmica. Dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2023) demonstram que pesquisadores brancos concentram a maior parte das bolsas de produtividade em pesquisa, enquanto pesquisadores negros permanecem significativamente sub-representados. Esses dados indicam que o reconhecimento acadêmico não pode ser explicado exclusivamente pelo mérito individual, uma vez que oportunidades de financiamento, circulação científica e prestígio institucional também são atravessadas por desigualdades historicamente produzidas.

Neste estudo, o olhar volta-se para os cursos de Medicina, Direito e Engenharia, tradicionalmente denominados **carreiras imperiais**. Conforme Coelho (1999), esses cursos foram historicamente constituídos como espaços de formação das elites brasileiras, consolidando elevado prestígio social e influência política desde o período imperial. Ainda hoje, pesquisas demonstram que essas graduações apresentam maior concentração de estudantes brancos e de indivíduos oriundos de grupos socioeconômicos privilegiados (Carvalhoes; Ribeiro, 2019; Madalozzo; Artes, 2017; Medeiros; Galvão, 2016; Ribeiro; Schlegel, 2015; Rodrigues, 2024). Investigar a carreira acadêmica de docentes que atuam nesses cursos possibilita compreender como privilégios raciais continuam sendo produzidos, legitimados e reproduzidos em espaços historicamente associados à formação das elites profissionais e intelectuais brasileiras.

Apesar do crescimento das pesquisas sobre racismo estrutural, colonialidade, branquitude e desigualdades raciais na educação superior, observa-se que esses estudos se concentram, predominantemente, na análise do acesso de estudantes, das políticas de ações afirmativas ou das experiências de grupos racializados. Permanecem menos discutidas as investigações que buscam compreender os privilégios raciais a partir das experiências de docentes e dos mecanismos institucionais que sustentam a produção do reconhecimento acadêmico nas carreiras imperiais. Da mesma forma, são escassos os estudos que articulam a perspectiva do feminismo decolonial, os estudos da branquitude e a genealogia da experiência (Nardes; Oliveira, 2026) para compreender a produção dos privilégios raciais nas organizações universitárias.

É diante dessa lacuna que se insere a presente pesquisa, orientada pela seguinte questão: **como os privilégios raciais e de gênero constituem a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras?**

Para responder à questão proposta, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva do feminismo decolonial, especialmente nas contribuições de María Lugones (2007, 2014), e adota a genealogia da experiência, proposta por Miñoso (2019), como orientação teórico-metodológica. Essa escolha possibilita analisar as experiências docentes não como relatos individuais isolados, mas como expressões de processos históricos, relacionais e institucionais que produzem e reproduzem privilégios raciais na carreira acadêmica.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é **compreender como os privilégios raciais e de gênero constituem a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades**

públicas federais brasileiras. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) investigar como a raça constitui a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras; (ii) investigar como o gênero constitui a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras; (iii) analisar os mecanismos por meio dos quais os privilégios raciais e de gênero são produzidos nas trajetórias acadêmicas desses docentes; e (iv) examinar como a universidade participa da produção e da reprodução desses privilégios por meio de seus processos e práticas institucionais.

Para responder aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, orientada pela perspectiva da genealogia da experiência. Inicialmente, o estudo foi concebido para compreender as experiências de docentes de diferentes cursos, regiões do país, gêneros e raça que atuam em carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. Para isso, foram enviados convites às coordenações dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia dessas instituições, além da utilização de diferentes arquivos de pesquisa, como documentos institucionais, dados secundários sobre a carreira acadêmica e entrevistas semiestruturadas. Entretanto, o reduzido número de respostas obtidas ao longo desse processo, dois coordenadores homens do curso de graduação em Direito, reconfigurou o próprio campo empírico e as estratégias de produção dos dados.

Mais do que uma dificuldade operacional, a ausência de respostas constituiu o primeiro resultado da pesquisa. O silêncio produzido por sujeitos que ocupam posições historicamente privilegiadas na carreira acadêmica passou a ser compreendido como expressão das próprias relações de poder investigadas, tornando-se um dado analítico relevante para compreender como privilégios raciais e de gênero operam na universidade. Desse modo, a produção dos dados não se restringiu às entrevistas efetivamente realizadas, mas passou a incorporar também as não respostas como parte constitutiva da experiência investigada, aspecto que será desenvolvido no capítulo metodológico.

A principal contribuição desta tese consiste em oferecer uma explicação integrada dos mecanismos pelos quais os privilégios raciais e de gênero são produzidos, legitimados e reproduzidos na carreira acadêmica de docentes que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais. Ao articular o feminismo decolonial, os estudos da branquitude e a genealogia da experiência, a pesquisa demonstra que esses privilégios não decorrem apenas de práticas discriminatórias explícitas, mas de processos históricos, relacionais e institucionais que estruturam formas diferenciadas de reconhecimento, pertencimento e autoridade acadêmica. Dessa forma, contribui para os Estudos Organizacionais ao

compreender a universidade não apenas como espaço em que desigualdades raciais se manifestam, mas como uma organização que também participa de sua produção, legitimação e reprodução.

Nesta pesquisa, os mecanismos são compreendidos como processos históricos, relacionais e institucionais que tornam possível a produção, a legitimação e a reprodução dos privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica. A análise permitiu identificar mecanismos como o silêncio e o silenciamento das desigualdades raciais, a naturalização da meritocracia e da excelência acadêmica, a associação entre autoridade acadêmica, masculinidade e branquitude, bem como práticas institucionais relacionadas ao currículo, ao reconhecimento acadêmico e a prática docente, que operam articuladamente na manutenção desses privilégios. Esses mecanismos serão desenvolvidos ao longo da tese, evidenciando como atuam na organização da experiência e do reconhecimento acadêmico.

A partir disso, a tese que defendo neste trabalho é que os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras são produzidos, legitimados e reproduzidos por mecanismos históricos, relacionais e institucionais que articulam experiência, dispositivo de racialidade, masculinidade e organização universitária, naturalizando determinadas posições de autoridade acadêmica e convertendo-as em formas socialmente reconhecidas de mérito, excelência e pertencimento.

Para o desenvolvimento desta tese este trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução. O primeiro apresenta o referencial teórico que sustenta a pesquisa. O segundo descreve os procedimentos metodológicos adotados. O terceiro apresenta e analisa os resultados empíricos, organizados em três movimentos analíticos: o silêncio e o silenciamento como mecanismos de invisibilização das desigualdades raciais; a articulação entre gênero, raça e masculinidade na produção do reconhecimento acadêmico; e a operacionalização institucional dos privilégios raciais por meio do currículo, da prática docente e da dinâmica da sala de aula. O quarto capítulo integra os resultados da pesquisa, apresentando as proposições teóricas, a proposição analítica e a proposição final da tese. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados da pesquisa, sintetizam suas contribuições teóricas e empíricas, discutem suas limitações e apresentam possibilidades para investigações futuras.

2 FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DO PAÍS

A formação do ensino superior no Brasil apresenta características singulares em relação aos demais países da América Latina. Enquanto os espanhóis estabeleceram universidades em suas colônias desde o século XVI, o Brasil colonial não contou com instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX, quase três séculos depois (Oliveira, 2002). Durante esse período, os jesuítas eram responsáveis pela educação formal na colônia, atuando desde a catequização dos povos indígenas até a formação do clero em seminários teológicos, além da educação dos filhos da elite colonial nos colégios reais. Os filhos da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, precisavam deslocar-se para Portugal a fim de cursar o ensino superior na Universidade de Coimbra (Barreto; Filgueiras, 2007; Cunha, 2000; Fávero, 2006; Souza, 1996). Durante os três primeiros séculos da história brasileira, essa instituição formou grande parte da elite intelectual em áreas como Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. Ao reunir os filhos da elite portuguesa nascidos nas colônias, a Universidade de Coimbra contribuía para a homogeneização cultural e para a manutenção da superioridade política e intelectual da metrópole sobre a colônia (Oliveira, 2002).

Com a transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, foi criado, em Salvador, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Posteriormente, com a instalação da Corte no Rio de Janeiro, foi fundada a Escola de Cirurgia Médica. Essas instituições deram origem, respectivamente, às atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Barreto; Filgueiras, 2007; Cunha, 2000; Fávero, 2006). Em 1810, foi criada a Academia Real Militar, considerada a precursora do ensino superior militar e da engenharia no país, destinada à formação de oficiais para a infantaria, cavalaria, artilharia e engenharia militar (Barreto; Filgueiras, 2007; Cunha, 2000; Fávero, 2006). Durante o período regencial, em 1827, foram instituídos os dois primeiros cursos de Direito do Brasil: a Faculdade de Direito de Olinda e a Faculdade de Direito de São Paulo, atualmente vinculadas à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e à Universidade de São Paulo (USP), respectivamente (Barreto; Filgueiras, 2007; Cunha, 2000; Fávero, 2006).

O acesso a essas instituições, contudo, era extremamente restrito, destinando-se, predominantemente, aos homens brancos pertencentes às elites econômicas e políticas,

filhos de proprietários rurais, comerciantes abastados e membros da burocracia imperial. Já as mulheres, pessoas negras (escravizadas ou libertas), indígenas e os demais segmentos populares encontravam-se praticamente excluídos desse processo, evidenciando que o ensino superior brasileiro nasceu como um espaço de formação das elites dirigentes e de reprodução das hierarquias sociais existentes (Coelho, 1999; Fávero, 2006; Sampaio, 1991).

As primeiras instituições de ensino superior brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – funcionavam de forma independente e estavam localizadas em importantes centros urbanos. Inspiradas nas grandes escolas francesas, possuíam caráter marcadamente profissionalizante e elitista, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa (Cunha, 2000; Fávero, 2006; Sampaio, 1991; Souza, 1996). Sua organização acadêmica baseava-se no sistema de cátedras vitalícias, no qual os catedráticos concentravam o poder acadêmico, definiam os rumos de suas áreas de conhecimento, escolhiam seus assistentes e permaneciam no topo da hierarquia universitária durante toda a carreira (Oliven, 2002).

Durante o período imperial, apesar das diversas propostas apresentadas, nenhuma universidade foi efetivamente criada no Brasil. Segundo Oliven (2002), essa ausência pode ser explicada, em parte, pelo prestígio da Universidade de Coimbra, cuja influência dificultava a criação de uma instituição nacional equivalente. Posteriormente, a influência do pensamento positivista entre os militares responsáveis pela Proclamação da República também contribuiu para adiar a criação das universidades brasileiras (Oliven, 2002). Nesse contexto, os cursos técnicos e profissionalizantes passaram a ser concebidos como alternativas mais adequadas às demandas do novo Estado, enquanto as universidades eram frequentemente consideradas instituições ultrapassadas e pouco compatíveis com os ideais de modernização (Souza, 1996).

A primeira universidade brasileira foi criada apenas em 1920. A Universidade do Rio de Janeiro resultou da integração da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e da Faculdade de Direito (Cunha, 2000; Fávero, 2006; Souza, 1996). Sua criação manteve as características predominantes das instituições existentes até então: forte orientação para o ensino, perfil elitista e preservação da autonomia das faculdades que a compunham (Oliven, 2002). À época, comentava-se que sua criação teria sido motivada pela visita do Rei da Bélgica às comemorações do Centenário da Independência, uma vez que o Brasil necessitava de uma universidade para conceder-lhe o título de *Doutor Honoris Causa* (Souza, 1996).

O modelo de formação profissional das universidades brasileiras resultou da articulação de duas influências marcantes: o pragmatismo que impulsionou a modernização de Portugal no final do século XVIII, evidenciado pela reforma da Universidade de Coimbra, e o modelo napoleônico, caracterizado pela separação entre ensino e pesquisa científica (Sampaio, 1991). No Brasil, as instituições de ensino superior estruturadas sob essa influência tinham como principal finalidade formar profissionais para a administração pública e atender às demandas do Estado, afastando-se da predominância educacional exercida pela Igreja Católica (Sampaio, 1991). Embora a reforma de Coimbra valorizasse a formação especializada, prevaleceu no Brasil, assim como na França, o modelo voltado às profissões liberais, especialmente Medicina, Engenharia e Direito, que se consolidaram como a base do ensino superior brasileiro e permanecem, até hoje, entre as carreiras de maior prestígio social (Sampaio, 1991).

Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (1930–1945), foi criado o Ministério da Educação e Saúde e, em 1931, aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que permaneceu em vigor até 1961 (Cunha, 2000; Oliven, 2002). O estatuto estabelecia que as universidades poderiam ser oficiais (públicas) ou livres (particulares), sendo compostas por faculdades administradas por uma reitoria, preservando autonomia jurídica, mas vinculadas administrativamente ao Ministério. Além disso, determinava que cada universidade deveria oferecer, no mínimo, três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

Em 1934, durante o Primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja Católica manifestou interesse na criação de uma universidade independente do Estado e subordinada à hierarquia eclesiástica, com o propósito de ressocializar as elites brasileiras a partir dos princípios ético-religiosos da moral católica (Oliven, 2002). Coube aos jesuítas a organização administrativa e pedagógica dessa proposta, que resultou, em 1946, na criação da primeira universidade católica do país: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Entre suas características, destacava-se a obrigatoriedade da disciplina de cultura religiosa em seu currículo (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, representou um marco na história da educação superior brasileira. Em meio aos impactos da crise econômica do café e à perda de protagonismo político do estado de São Paulo, a universidade foi concebida como parte de um projeto voltado à recuperação da influência política e intelectual paulista, por meio da consolidação de um centro de excelência acadêmica e científica (Cunha, 2000; Oliven, 2002). Mais do que uma instituição de ensino, a USP

constituiu uma estratégia de fortalecimento político e de reafirmação da liderança do estado no cenário nacional (Oliven, 2002).

Para viabilizar esse projeto, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, além da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com a atuação de renomados professores estrangeiros, especialmente europeus (Cunha, 2000). A USP consolidou-se como o principal centro de pesquisa do país, concretizando o projeto idealizado por seus fundadores (Fávero, 2006; Sampaio, 1991). Entretanto, a proposta de transformar a Faculdade de Filosofia no núcleo integrador da universidade não foi plenamente implementada em razão da resistência das faculdades tradicionais, que buscavam preservar seus próprios processos de seleção e formação (Cunha, 2000). Além disso, apesar da elevada qualificação do corpo docente europeu, a procura pelos cursos oferecidos pela nova faculdade permaneceu limitada, uma vez que a elite paulista continuava priorizando os cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito (Oliven, 2002).

A partir da década de 1940, a expansão do ensino médio e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, especialmente na docência, favoreceram a criação de novos cursos nas Faculdades de Filosofia (Oliven, 2002). Essas instituições disseminaram-se por diferentes regiões do país, geralmente organizadas como conjuntos de escolas voltadas à formação de professores para disciplinas específicas. Entretanto, a escassez de recursos materiais e humanos restringia suas atividades ao ensino, dificultando a consolidação da pesquisa acadêmica (Oliven, 2002).

Em 1961, com a transferência da capital federal para Brasília, foi criada a Universidade de Brasília (UnB), cuja proposta representou uma ruptura em relação ao modelo tradicional de universidade até então predominante no país (Cunha, 2000; Oliven, 2002; Souza, 1996). Diferentemente das instituições formadas pela reunião de faculdades já existentes, a UnB foi concebida como uma universidade integrada, estruturada em departamentos e fortemente orientada para a pesquisa, inspirando-se no modelo universitário norte-americano (Oliven, 2002; Sampaio, 1991; Souza, 1996). Contudo, com o golpe militar de 1964, as instituições de ensino superior passaram a sofrer intensa intervenção estatal. Professores e estudantes considerados subversivos foram perseguidos, e numerosos docentes, especialmente da UnB, foram afastados de suas funções (Cunha, 2000; Oliven, 2002).

Em 1968, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), considerada um marco na reorganização do ensino superior brasileiro (Cunha, 2000; Fávero, 2006; Macedo *et al.*, 2005; Sampaio, 1991). Entre as principais mudanças,

destacam-se a substituição do sistema de cátedras pela estrutura departamental, a implantação do sistema de créditos, a adoção do vestibular classificatório, a criação dos cursos de curta duração e a implementação do ciclo básico (Cunha, 2000; Macedo *et al.*, 2005). A reforma também consolidou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de instituir o regime de dedicação exclusiva e de tempo integral para os docentes (Macedo *et al.*, 2005; Oliven, 2002). Essas transformações contribuíram para a profissionalização da carreira docente, valorizando a titulação e a produção científica, bem como impulsionaram a consolidação da pós-graduação e da pesquisa no país (Macedo *et al.*, 2005; Oliven, 2002).

A implantação da Universidade de Brasília e a Reforma Universitária foram acompanhadas por intensa mobilização do movimento estudantil, representado principalmente pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (Oliven, 2002). Entre suas principais reivindicações estavam a democratização da universidade, a ampliação da autonomia universitária, a participação de docentes e estudantes nos processos de gestão, a expansão das vagas nas instituições públicas, a dedicação exclusiva do corpo docente e a flexibilização curricular (Cunha, 2000; Oliven, 2002). Essas pautas expressavam críticas ao caráter elitista e excludente que historicamente marcou o ensino superior brasileiro.

Embora inicialmente direcionada às instituições federais, a Reforma Universitária também repercutiu sobre o setor privado. A partir de 1968, observou-se um crescimento expressivo das instituições particulares de ensino superior, especialmente em municípios do interior e nas periferias dos grandes centros urbanos. Em 1980, o ensino superior privado já concentrava a maior parte das matrículas do país (Oliven, 2002).

Outro marco importante ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que instituiu um sistema permanente de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. A avaliação passou a constituir requisito para o credenciamento e a renovação do funcionamento das instituições, fortalecendo mecanismos de regulação e controle da qualidade do ensino (Cunha, 2000; Oliven, 2002). A nova legislação também definiu critérios para o reconhecimento das universidades, entre eles a exigência de que, no mínimo, um terço do corpo docente possuísse titulação de mestre ou doutor e um terço atuasse em regime de tempo integral (Lei nº 9.394/1996). Essas medidas contribuíram para a institucionalização da pesquisa, para a valorização da qualificação docente e para o fortalecimento da pós-graduação nas universidades brasileiras.

Atualmente, o sistema de educação superior brasileiro é composto por uma ampla diversidade de instituições públicas e privadas, que oferecem cursos de graduação e programas de pós-graduação lato e stricto sensu. Seu funcionamento é regulamentado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por um conjunto de decretos, portarias e demais normas que orientam a organização e o funcionamento da educação superior no país (Neves, 2002).

Apesar das profundas transformações ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX, a formação histórica da universidade brasileira preservou características que contribuíram para consolidar determinados cursos como espaços privilegiados de formação das elites políticas, econômicas e intelectuais do país (Quadro 1). Medicina, Direito e Engenharia não apenas se destacaram pelo prestígio profissional e social, mas também ocuparam posição central na constituição da própria universidade brasileira. Compreender esse percurso histórico torna-se fundamental para analisar como essas carreiras permaneceram associadas ao poder, ao reconhecimento e à autoridade acadêmica, constituindo um contexto privilegiado para investigar a produção e a reprodução dos privilégios raciais na carreira docente universitária.

Entre as transformações mais recentes da educação superior brasileira, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público. O programa promoveu a expansão das universidades federais, por meio da criação de novos campi, ampliação do número de vagas e interiorização da oferta de cursos. Entretanto, embora tenha contribuído para democratizar o acesso à graduação, seus efeitos não produziram mudanças equivalentes na estrutura histórica que organiza a carreira acadêmica, especialmente nos cursos historicamente constituídos como carreiras imperiais, nos quais os mecanismos de reconhecimento acadêmico permaneceram organizados em torno de estruturas previamente consolidadas. Nesse sentido, a expansão institucional não foi acompanhada por transformações substantivas nos mecanismos de reconhecimento, autoridade e pertencimento que historicamente regulam quem ocupa posições de prestígio na universidade. Essa permanência evidencia que alterações na estrutura organizacional não são, por si só, suficientes para modificar os processos históricos de produção e reprodução dos privilégios que atravessam a carreira acadêmica, aspecto aprofundado ao longo desta tese.

Quadro 1 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

2.1 CARREIRAS IMPERIAIS: PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOMINAÇÃO IMPERIAL E COLONIAL

O termo “profissões imperiais” foi cunhado por Edmundo Campos Coelho (1999) em seu estudo sobre a formação das carreiras de Medicina, Engenharia e Direito no Brasil. Para o autor, essas profissões são consideradas imperiais não apenas em razão do contexto histórico de sua constituição, no período posterior à Independência, mas, sobretudo, pela forma como se estruturaram e se articularam ao processo de construção do Estado brasileiro. A regulamentação dessas profissões esteve diretamente vinculada à consolidação do Estado, que lhes conferiu autonomia, monopólio de atuação e proteção institucional, assegurando-lhes posições privilegiadas no mercado profissional (Coelho, 1999). Assim, Medicina, Engenharia e Direito consolidaram-se como carreiras estratégicas para a organização do Estado e para a manutenção de sua estrutura administrativa, política e técnica.

A estreita relação entre as profissões imperiais e o Estado é fundamental para compreender o papel de destaque que essas carreiras passaram a ocupar na organização da sociedade brasileira. Amparadas pelo profissionalismo e pela valorização do conhecimento técnico-científico, elas exerceram influência decisiva sobre a estruturação do trabalho, a definição dos espaços de produção do conhecimento e a própria estratificação social (Coelho, 1999). Segundo o autor, sua relevância decorre principalmente de dois aspectos: a manutenção de posições de elevado prestígio na hierarquia ocupacional e a exigência de credenciamento por meio do ensino superior como condição para o exercício profissional (Coelho, 1999).

No Brasil, o acesso ao diploma de graduação sempre foi restrito a grupos socialmente privilegiados, especialmente nos cursos considerados imperiais. Assim, possuir essas credenciais esteve historicamente associado a um perfil socioeconômico favorecido, tanto em relação à população em geral quanto à própria população universitária (Rodrigues, 2024; Vargas, 2010). Nesse contexto, esses cursos contribuíram para a constituição de uma estratificação interna no ensino superior, tornando-se

fundamentais para compreender as estruturas de oportunidade associadas a esse nível de ensino (Ribeiro; Schlegel, 2015; Rodrigues, 2024). Essa estratificação não influencia apenas as oportunidades profissionais decorrentes dessas formações, mas também o prestígio social atribuído a elas, refletindo os valores e interesses dos grupos historicamente dominantes (Rodrigues, 2024).

Os mecanismos de acesso às carreiras imperiais foram historicamente organizados em torno de critérios apresentados como meritocráticos e formalmente universais, mas pouco sensíveis às desigualdades socioeconômicas. Na prática, grupos privilegiados dispõem de recursos econômicos, culturais e sociais que lhes permitem competir em condições mais favoráveis pelos cursos de maior prestígio (Vargas, 2010). Mesmo com a expansão do ensino superior, esses grupos continuaram mobilizando seus recursos para garantir acesso às instituições e aos cursos mais valorizados, preservando suas vantagens competitivas (Rodrigues, 2024; Vargas, 2010). Como consequência, o ensino superior passou a produzir uma dupla distinção: entre aqueles que conseguem ingressar na universidade e aqueles que permanecem excluídos; e, entre os próprios universitários, entre aqueles que acessam os cursos de maior prestígio e aqueles que ingressam em cursos socialmente menos valorizados (Vargas, 2010). Desse modo, quanto maior o nível de seletividade dos cursos, mais intensos tendem a ser os processos de reprodução das desigualdades sociais e de manutenção das elites educacionais (Ribeiro; Schlegel, 2015; Rodrigues, 2024).

Apesar das transformações ocorridas no sistema de ensino superior brasileiro, essas mudanças não foram suficientes para alterar de forma significativa o perfil social predominante entre os estudantes das carreiras imperiais. Embora Medicina, Engenharia e Direito apresentem trajetórias e características próprias, diferentes estudos demonstram que o elevado prestígio social dessas profissões permanece praticamente inalterado (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Madalozzo; Artes, 2017; Ribeiro; Schlegel, 2015; Rodrigues, 2024; Vargas, 2010). Em geral, seus estudantes pertencem a famílias com maior escolaridade e renda, sendo predominantemente homens, brancos e filhos de pais com ensino superior (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Rodrigues, 2024). Além disso, tanto os processos de ingresso quanto os benefícios decorrentes da obtenção desses diplomas permanecem distribuídos de forma desigual entre diferentes grupos sociais, especialmente quando consideradas as dimensões de raça, gênero e classe (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Ribeiro; Schlegel, 2015; Rodrigues, 2024).

Entretanto, embora compartilhem posições privilegiadas na estrutura do ensino superior, as carreiras imperiais apresentam diferenças importantes entre si. As

engenharias permanecem marcadamente masculinas; a Medicina apresenta maior estratificação social; e Medicina e Engenharia registram desigualdades raciais mais acentuadas do que o Direito (Rodrigues, 2024). Essa configuração evidencia que o prestígio associado às profissões imperiais não se converte automaticamente em reconhecimento e pertencimento para todos aqueles que conseguem acessá-las. A estrutura de ocupação dessas profissões dificulta que determinados sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidos como pertencentes a esses espaços, uma vez que o capital simbólico e material associado a essas carreiras permanece distribuído de forma desigual (Silva; Mafra; Silva, 2022).

Sob essa perspectiva, as carreiras imperiais constituíram, historicamente, mecanismos de monopolização do prestígio profissional, estabelecendo barreiras ao ingresso e à permanência de grupos socialmente subalternizados (Vargas, 2010). Além disso, foram estruturadas a partir de um padrão normativo marcado pela centralidade dos homens brancos pertencentes às elites econômicas, impondo obstáculos à participação daqueles que não correspondiam a esse perfil (Silva; Mafra; Silva, 2022). Esses grupos profissionais desempenharam papel decisivo na construção de sua própria identidade e de seu lugar social, tornando-se elementos centrais na constituição das relações de poder e das hierarquias que historicamente organizaram a sociedade brasileira (Barbosa, 2003).

A trajetória histórica das carreiras imperiais evidencia que seu prestígio não decorre exclusivamente da relevância técnica das profissões, mas de processos sociais e institucionais que historicamente produziram mecanismos de distinção, reconhecimento e acesso privilegiado (Quadro 2). Essa característica torna esses cursos particularmente relevantes para a presente pesquisa, uma vez que permitem investigar como privilégios raciais continuam sendo produzidos e reproduzidos em espaços tradicionalmente associados à formação das elites e à legitimação da autoridade acadêmica.

Quadro 2 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

2.2 DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E O SABER-FAZER DOS PROFESSORES(AS)

A sociologia das profissões oferece importantes contribuições para a compreensão da carreira docente universitária no Brasil. Esse campo de estudos investiga os processos de constituição, legitimação e organização das profissões, permitindo compreender como determinados grupos profissionais conquistam reconhecimento social, autonomia e autoridade sobre seus campos de atuação (Marafelli; Rodrigues; Brandão, 2017). No caso da docência universitária, essa perspectiva possibilita analisar a construção histórica da profissão, seus processos de institucionalização e os desafios relacionados à consolidação de sua identidade profissional.

O docente universitário desempenha papel central na produção e na disseminação do conhecimento, na formação de novos profissionais e no desenvolvimento da pesquisa científica (Soares, 2016). Sua atuação ultrapassa a dimensão do ensino, envolvendo atividades de pesquisa, extensão, orientação acadêmica e participação na gestão universitária. Nesse contexto, sua identidade profissional não é resultado apenas da formação acadêmica, mas também das experiências construídas ao longo da trajetória docente, das relações estabelecidas no ambiente institucional e dos significados atribuídos socialmente à profissão (Marafelli; Rodrigues; Brandão, 2017; Tardif, 2012). Considerando que a universidade constitui um espaço atravessado por relações de poder, a produção do conhecimento e o reconhecimento da autoridade docente também são influenciados pelas formas como determinados sujeitos e saberes são historicamente legitimados (Carneiro, 2023; Scott, 2001).

Apesar de sua relevância social, a docência no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados às condições de trabalho, à valorização profissional e ao reconhecimento social. Baixos salários, jornadas extensas, precarização das condições de trabalho e recorrentes descumprimentos do piso salarial contribuem para tornar a profissão menos atrativa (Cavalcante; Farias, 2020). Soma-se a isso a persistência da ideia de que a docência constitui uma atividade complementar, o que fragiliza o reconhecimento da identidade profissional dos professores e limita sua valorização social (Cavalcante; Farias, 2020).

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas também produziram mudanças significativas nas expectativas em relação ao trabalho docente. O modelo centrado exclusivamente na racionalidade técnica vem sendo progressivamente substituído por perspectivas que compreendem a docência como uma prática social

complexa, situada e reflexiva (Brito, 2005; Tardif, 2012). Nessa perspectiva, o professor deixa de ser concebido apenas como transmissor de conhecimentos para assumir o papel de pesquisador de sua própria prática, produzindo saberes a partir das experiências construídas no cotidiano do ensino (Brito, 2005; Tardif, 2012).

A atuação docente pressupõe a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento profissional. Além do domínio dos conteúdos específicos de sua área, o professor mobiliza competências relacionadas ao planejamento didático, à seleção de metodologias de ensino, à elaboração de processos avaliativos e à construção de relações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem (Carmo, 2015). Em contextos marcados pela diversidade social, cultural e educacional, essas competências tornam-se ainda mais relevantes, exigindo dos docentes sensibilidade para compreender diferentes trajetórias, experiências e formas de aprendizagem (Medeiros; Figueiredo, 2023).

Essa compreensão implica reconhecer que a formação docente não pode restringir-se à aquisição de conhecimentos técnicos. Ao contrário, exige processos permanentes de reflexão sobre a prática, capazes de favorecer o desenvolvimento de profissionais críticos, sensíveis às transformações sociais e comprometidos com a construção de práticas pedagógicas contextualizadas (Nascimento; Rodrigues, 2018). Nesse sentido, iniciativas voltadas ao fortalecimento da formação docente buscam ampliar os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias ao exercício da profissão, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico (Freitas, 2002).

O saber-fazer docente constitui um dos elementos centrais para compreender a profissão do professor universitário. Mais do que um conjunto de técnicas ou habilidades didáticas, ele corresponde aos conhecimentos, competências e práticas que os docentes constroem e mobilizam ao longo de sua trajetória profissional para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (Brito, 2005; Tardif, 2012). Trata-se de um conhecimento dinâmico, continuamente produzido na interação entre formação acadêmica, prática pedagógica, relações institucionais e experiências vividas no cotidiano universitário (Tardif, 2012).

Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho docente ao reconhecer que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas construir condições para que os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades e capacidades críticas (Gomes *et al.*, 2006). Para isso, os professores articulam diferentes estratégias pedagógicas, metodologias e formas de interação que favorecem o envolvimento dos estudantes e potencializam os processos de aprendizagem (Gomes *et al.*, 2006).

Os saberes docentes são compreendidos como algo que não corresponde à simples aplicação de conhecimentos produzidos externamente à profissão. Ao contrário, constituem conhecimentos específicos, produzidos e continuamente transformados no exercício da docência (Tardif, 2000, 2012). Os chamados saberes experienciais emergem da prática cotidiana, das relações estabelecidas com estudantes e colegas, das condições concretas de trabalho e das experiências acumuladas ao longo da carreira (Tardif, 2000, 2012). Dessa forma, o professor deixa de ser visto como mero executor de prescrições pedagógicas e passa a ser compreendido como sujeito ativo na produção de conhecimentos sobre sua própria prática.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões segundo as quais o conhecimento docente resulta da integração entre diferentes saberes, articulando teoria e prática de forma indissociável (Pimenta, 2012). O exercício da docência exige a mobilização simultânea de conhecimentos científicos, pedagógicos, curriculares e experienciais, produzindo um saber profissional que se transforma continuamente diante das demandas do contexto educacional. Assim, o saber-fazer docente constitui um processo permanente de construção, no qual diferentes experiências e conhecimentos são reinterpretados e ressignificados ao longo da trajetória profissional, mas também condicionados pelas estruturas institucionais e epistemológicas que organizam a universidade (Carneiro, 2023; Scott, 2001; Tardif, 2012).

Entretanto, a produção desse saber-fazer não ocorre em um espaço epistemicamente neutro. Historicamente, a universidade brasileira estruturou-se a partir da valorização de referenciais científicos produzidos, predominantemente, na Europa e, posteriormente, na América do Norte, estabelecendo critérios específicos sobre quais conhecimentos seriam considerados legítimos, científicos e universais (Lugones, 2008; Miñoso, 2019). Como consequência, diferentes formas de produção do conhecimento foram sistematicamente invisibilizadas ou subordinadas, especialmente aquelas produzidas por populações negras, indígenas e por outros grupos historicamente marginalizados, processo que Sueli Carneiro (2023) denomina de epistemicídio no âmbito do dispositivo de racialidade.

Essa centralidade do conhecimento eurocêntrico repercute diretamente na formação e na atuação dos docentes universitários. Os conteúdos ensinados, os autores reconhecidos como referência, os critérios de excelência científica e as próprias formas de produzir conhecimento foram historicamente organizados a partir de uma matriz epistemológica que privilegia determinadas experiências e modos de conhecer em detrimento de outros (Carneiro, 2023; Lugones, 2008). Dessa maneira, o saber-fazer

docente também é atravessado por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados, quem pode produzi-los e quais experiências são reconhecidas como válidas no espaço universitário (Scott, 2001; Tardif, 2012).

Sob essa perspectiva, compreender o saber-fazer docente implica reconhecer que ensinar também envolve disputar sentidos sobre o próprio conhecimento. Mais do que selecionar conteúdo ou definir metodologias, a prática docente participa da legitimação de determinadas perspectivas teóricas, autores e formas de interpretar a realidade (Tardif, 2012). Assim, o trabalho do professor não apenas transmite conhecimentos socialmente reconhecidos, mas também contribui para reproduzir ou questionar as hierarquias epistemológicas presentes na universidade (Carneiro, 2023; Scott, 2001).

A compreensão do saber-fazer docente exige reconhecer que diferentes formas de conhecimento coexistem no cotidiano da universidade. Cada professor constrói sua prática articulando saberes adquiridos na formação inicial, experiências profissionais, trajetórias pessoais e interações estabelecidas no exercício da docência (Brito, 2005; Tardif, 2012). Essa diversidade evidencia que o trabalho docente não pode ser reduzido à aplicação de conhecimentos previamente estabelecidos, mas resulta da constante integração entre experiências, contextos e reflexões produzidas ao longo da carreira (Tardif, 2012).

Nessa perspectiva, a formação e a autoformação docente devem considerar as narrativas e as experiências construídas no cotidiano da educação pública, especialmente diante dos desafios relacionados à justiça social (Reis; Emilião; Ferreira, 2023). Essa compreensão apoia-se em três pressupostos fundamentais: as soluções para problemas complexos são sempre provisórias e contextualizadas; os saberes produzidos no trabalho docente constituem uma fonte legítima de conhecimento; e propostas de padronização curricular correm o risco de empobrecer a experiência ao tentar impor formas homogêneas de ensinar, aprender e produzir conhecimento (Reis; Emilião; Ferreira, 2023).

Essa compreensão aproxima-se da crítica desenvolvida por Miñoso (2019) e Carneiro (2023) ao evidenciar que a produção do conhecimento não pode ser reduzida a uma única matriz epistemológica. Para essas autoras, a modernidade instituiu uma ordem de saber marcada pela colonialidade, na qual determinados conhecimentos foram universalizados como científicos e legítimos, enquanto outros foram sistematicamente desqualificados, invisibilizados ou excluídos dos espaços de produção científica. Embora essa perspectiva dialogue com as Epistemologias do Sul propostas por Boaventura de Sousa Santos (2010, 2019), o foco recai sobre a compreensão de que as hierarquias

epistemológicas constituem também mecanismos de reprodução das desigualdades raciais e coloniais.

É nesse contexto que Carneiro (2023) mobiliza o conceito de epistemicídio para descrever os processos históricos de deslegitimação, invisibilização e eliminação de conhecimentos produzidos por grupos racialmente subalternizados. O epistemicídio não representa apenas a negação de determinados saberes, mas constitui um mecanismo de produção e reprodução do dispositivo de racialidade, ao estabelecer quais conhecimentos podem ser reconhecidos como científicos, universais e legítimos. Como consequência, experiências, conhecimentos e formas alternativas de produzir ciência tornam-se invisíveis ou são consideradas insuficientemente científicas, restringindo a pluralidade epistemológica e empobrecendo a própria compreensão da realidade (Carneiro, 2023).

Ao reconhecer essa diversidade epistemológica, Miñoso (2019) e Carneiro (2023) defendem a valorização de conhecimentos historicamente marginalizados e questionam a pretensão de universalidade atribuída ao conhecimento eurocentrado. Essa perspectiva não busca substituir uma epistemologia por outra, mas ampliar as possibilidades de produção do conhecimento, reconhecendo que diferentes experiências históricas e sociais produzem formas igualmente legítimas de compreender e interpretar a realidade. Nesse sentido, a valorização da pluralidade epistemológica também representa um enfrentamento às hierarquias raciais que historicamente estruturaram a universidade e os processos de legitimação do saber (Carneiro, 2023; Miñoso, 2019).

No contexto da docência universitária, essa discussão torna-se particularmente relevante porque evidencia que o saber-fazer docente também é produzido em meio a disputas epistemológicas. Os conteúdos ensinados, as referências bibliográficas adotadas, os autores considerados clássicos e os próprios critérios de excelência acadêmica refletem escolhas historicamente construídas sobre quais conhecimentos merecem reconhecimento institucional. Assim, compreender o saber-fazer docente implica analisar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as relações de poder que definem quais saberes circulam, quais experiências são legitimadas e quais sujeitos são autorizados a produzir conhecimento na universidade.

Ao abordar os saberes docentes e os processos de formação profissional, torna-se indispensável considerar as condições históricas, sociais e institucionais que atravessam o exercício da docência (Nunes, 2001; Tardif, 2012). A prática do professor universitário não é construída de forma isolada, mas em permanente interação com estruturas organizacionais, relações de poder, políticas educacionais e referenciais epistemológicos

que orientam o que pode ser ensinado, pesquisado e reconhecido como conhecimento legítimo (Carneiro, 2023; Scott, 2001).

Nesse sentido, o saber-fazer docente constitui um processo reflexivo e continuamente reconstruído. Quando o professor problematiza sua prática, revisita suas experiências e articula diferentes referenciais teóricos para compreender sua atuação, amplia sua capacidade de produzir novos modos de ensinar, pesquisar e interpretar a realidade (Brito, 2005; Martinazzo; Dresch, 2019; Tardif, 2012). Essa reflexão não ocorre apenas no plano individual, mas também nas relações estabelecidas com outros docentes, estudantes e com a própria instituição universitária, sendo continuamente produzida nas interações sociais e profissionais que constituem o trabalho docente (Tardif, 2012).

Entretanto, essas experiências não são produzidas em condições iguais para todos os sujeitos. As estruturas sociais e institucionais que organizam a universidade influenciam não apenas as oportunidades de ingresso e permanência na carreira acadêmica, mas também os processos de reconhecimento profissional, de produção do conhecimento e de legitimação dos diferentes saberes (Carneiro, 2023; Miñoso, 2019; Scott, 2001). Assim, as experiências docentes são atravessadas por relações de poder que condicionam quais trajetórias tendem a ser valorizadas, quais práticas são reconhecidas como exemplares e quais sujeitos passam a ocupar posições de autoridade acadêmica, evidenciando que o reconhecimento acadêmico não decorre exclusivamente do mérito individual, mas é produzido por mecanismos institucionais e históricos que distribuem desigualmente legitimidade, autoridade e visibilidade (Carneiro, 2023; Scott, 2001).

Sob essa perspectiva, compreender o saber-fazer docente implica reconhecer que ele é produzido na articulação entre experiência, conhecimento e institucionalidade. Mais do que um conjunto de competências pedagógicas, o saber-fazer constitui uma construção histórica e relacional, permanentemente atravessada por disputas em torno da legitimidade do conhecimento, do reconhecimento profissional e da autoridade científica.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva adotada nesta tese. Ao investigar a carreira acadêmica de docentes que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais, parte-se do pressuposto de que o saber-fazer docente também é atravessado por relações raciais historicamente constituídas (Quadro 3). Isso significa reconhecer que as experiências acadêmicas, os conhecimentos considerados legítimos e os próprios critérios de excelência científica não são produzidos em um espaço neutro, mas em uma universidade historicamente organizada por relações de poder que influenciam quem é reconhecido como autoridade, quais trajetórias são valorizadas e quais formas de conhecimento passam a ocupar posições de centralidade institucional.

Quadro 3 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

2.2.1 Trajetória profissional do docente na universidade pública federal brasileira

A construção da carreira docente nas universidades públicas federais brasileiras resulta de um processo histórico marcado pela ampliação das funções atribuídas ao professor universitário e pela crescente institucionalização da atividade acadêmica. Desde a criação das primeiras instituições de ensino superior até a consolidação do sistema universitário contemporâneo, a docência deixou de ser compreendida exclusivamente como atividade de ensino para incorporar responsabilidades relacionadas à pesquisa, à extensão e à gestão universitária. Dessa forma, a trajetória profissional do docente passou a ser estruturada em torno de diferentes exigências acadêmicas e institucionais que ultrapassam a sala de aula.

O ingresso na carreira docente tem como requisito a formação superior na área de atuação, sendo posteriormente complementada pela pós-graduação *stricto sensu*, especialmente nos níveis de mestrado e doutorado. Nas universidades públicas federais, o acesso ocorre, predominantemente, por meio de concursos públicos de provas e títulos, nos quais são avaliadas a formação acadêmica, a produção científica e a capacidade do candidato para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. A crescente valorização da titulação acadêmica evidencia a centralidade da produção científica na constituição da identidade profissional do docente.

A carreira do Magistério Superior é regulamentada pela Lei nº 12.772/2012, que organiza a profissão em classes e níveis de progressão funcional, tendo como princípios a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. O ingresso ocorre na Classe A, mediante aprovação em concurso público, enquanto a progressão

funcional depende da avaliação de desempenho, da titulação acadêmica e do cumprimento dos requisitos previstos para cada etapa da carreira. À medida que avançam na carreira, os docentes ampliam sua participação em atividades de pesquisa, orientação de estudantes, coordenação de projetos, programas de pós-graduação, gestão universitária e produção científica, assumindo responsabilidades crescentes no desenvolvimento institucional da universidade (Lei nº 12.772, 2012).

Mais do que estabelecer critérios administrativos, essa estrutura organiza diferentes formas de reconhecimento institucional. A ascensão profissional está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico, à produção científica, à inserção em redes de pesquisa, à orientação de estudantes, à captação de recursos e à participação em espaços de decisão da universidade. Assim, a carreira acadêmica constitui um percurso no qual a legitimidade profissional é construída por meio da articulação entre qualificação, produção do conhecimento e reconhecimento pelos pares.

O ingresso na carreira do Magistério Superior ocorre, em regra, por meio de concurso público de provas e títulos, orientado pelos princípios da impessoalidade, publicidade e igualdade formal entre os candidatos (Lei nº 12.772, 2012). Entretanto, embora esses processos estabeleçam critérios formais de seleção, o acesso à carreira não depende exclusivamente do desempenho nas etapas do concurso. A formação acadêmica, a trajetória científica, a inserção em grupos de pesquisa, a produção bibliográfica e as oportunidades acumuladas ao longo da carreira constituem dimensões que influenciam significativamente a competitividade dos candidatos, evidenciando que a igualdade prevista nos procedimentos seletivos não elimina as desigualdades historicamente produzidas nas trajetórias acadêmicas.

Com o objetivo de ampliar a representatividade racial no serviço público federal, foi instituída a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros, percentual aplicável sempre que o edital oferecer três ou mais vagas. Posteriormente, o Projeto de Lei nº 1.958/2021 propôs a ampliação desse percentual para 30% e a prorrogação da política por mais 25 anos, evidenciando a continuidade do debate sobre ações afirmativas no acesso ao serviço público.

Entretanto, a efetividade dessa política no ingresso de docentes das universidades públicas federais permanece limitada. Como a maior parte dos concursos para o Magistério Superior oferece número reduzido de vagas por edital, frequentemente inferior ao mínimo necessário para aplicação da reserva legal, a política de cotas deixa de produzir os efeitos esperados (Mello; Resende, 2019). Em estudo realizado com editais de concursos docentes de 63 instituições públicas de ensino superior, identificaram que, das

18.132 vagas ofertadas, apenas 964 foram destinadas à reserva para candidatos negros, correspondendo a aproximadamente 5,3% do total (Mello; Resende, 2019). Os autores demonstram que, embora algumas universidades tenham implementado adequadamente a legislação, a maioria das instituições não assegurou sequer a reserva mínima prevista em lei.

Esses resultados evidenciam que a existência de instrumentos legais voltados à promoção da igualdade racial não garante, por si só, a transformação dos padrões de acesso à carreira acadêmica. Entre a previsão normativa e sua efetiva implementação persistem mecanismos institucionais que limitam o alcance das políticas de ação afirmativa, contribuindo para a manutenção de um corpo docente racialmente pouco diverso.

Sob essa perspectiva, a carreira docente nas universidades públicas federais não pode ser compreendida apenas como um percurso administrativo regulado por leis e avaliações de desempenho, mas como um processo socialmente construído, no qual critérios formais de mérito coexistem com desigualdades históricas que influenciam o ingresso, a permanência, o reconhecimento e a ascensão profissional (Quadro 4). É nesse contexto que esta tese se insere, ao investigar como os privilégios raciais participam da constituição dessas trajetórias e da produção de posições de autoridade acadêmica em cursos de graduação de carreiras imperiais.

Quadro 4 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.
Carreira acadêmica	A carreira acadêmica é entendida como processo histórico de ingresso, permanência, reconhecimento e progressão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

3 FEMINISMO DECOLONIAL: ENTRELAÇAMENTOS DE RAÇA, SEXO, GÊNERO E COLONIALIDADE

A luta empreendida pelas feministas brancas, sobretudo a partir da década de 1970, concentrou-se na crítica aos estereótipos, papéis sociais e formas de subordinação que marcavam a experiência das mulheres brancas de classe média. Entretanto, essa perspectiva pouco problematizava como raça, classe, colonialidade e outras relações de poder produziam experiências distintas entre as mulheres, universalizando a categoria "mulher" a partir de um sujeito branco e ocidental (Gomes, 2018; Gonzalez, 2020). Como consequência, as desigualdades vivenciadas por mulheres negras, indígenas e racializadas permaneceram marginalizadas, sustentando a ideia de uma suposta irmandade feminina baseada exclusivamente na opressão de gênero, sem considerar as múltiplas formas de dominação que atravessam diferentes grupos de mulheres (Lugones, 2007, 2008; Grecco, 2020).

Sob essa perspectiva, compreender o gênero de forma articulada à raça, à colonialidade e ao capitalismo permite evidenciar que essas categorias não atuam isoladamente, mas são produzidas conjuntamente pelos processos históricos da modernidade colonial (Lugones, 2007, 2008). As transformações impostas pelo colonialismo instituíram novas formas de classificação e hierarquização dos sujeitos, produzindo uma organização social que submeteu violentamente as populações colonizadas, especialmente as mulheres racializadas (Lugones, 2007; Vergès, 2020). É nesse contexto que emerge o feminismo decolonial, cuja principal contribuição consiste em questionar os pressupostos universalizantes do feminismo hegemônico e compreender que gênero, raça, classe e colonialidade constituem dimensões inseparáveis na produção das desigualdades e das relações de poder (Lugones, 2007; Gomes, 2018; Grecco, 2020).

A crítica formulada por Maria Lugones à colonialidade do poder representa um dos principais marcos do feminismo decolonial. Embora reconheça a importância da contribuição de Aníbal Quijano para compreender a permanência das estruturas coloniais após o fim do colonialismo formal, Lugones argumenta que sua formulação atribui centralidade à raça sem problematizar suficientemente o papel constitutivo do gênero na organização dessas relações de poder. Para a autora, raça e gênero não constituem categorias independentes ou hierarquicamente organizadas, mas foram produzidas conjuntamente durante a constituição da modernidade colonial, compondo o que denomina sistema moderno/colonial de gênero (Lugones, 2007, 2008). Ao desenvolver esse conceito, Lugones evidencia que a imposição colonial reorganizou simultaneamente

as relações raciais, sexuais, econômicas e políticas, tornando o gênero um elemento indispensável para compreender a colonialidade e seus efeitos sobre a vida das populações colonizadas (Grecco, 2020).

A colonialidade do poder, proposta por Aníbal Quijano, constitui uma das principais contribuições para compreender a permanência das estruturas coloniais nas sociedades contemporâneas (Quijano, 2005). Segundo o autor, a colonização não se restringiu à ocupação territorial e à exploração econômica, mas instituiu uma matriz de poder fundamentada na classificação racial da população mundial, responsável por organizar hierarquias sociais, políticas, econômicas e epistêmicas. Essa racionalidade eurocêntrica estabeleceu os conhecimentos, valores e formas de vida europeias como universais, ao mesmo tempo em que inferiorizou e subalternizou os saberes e as culturas dos povos colonizados (Lugones, 2007; Messeder, 2020; Quijano, 2005). É justamente sobre essa formulação que Lugones avança ao demonstrar que a colonialidade também se estruturou por meio da produção de um sistema moderno/colonial de gênero, no qual raça e gênero constituem dimensões inseparáveis da dominação colonial (Gomes, 2018).

A colonialidade do poder não se expressa apenas nas instituições políticas e econômicas, mas também atravessa a cultura, a produção do conhecimento, as formas de subjetivação e as relações sociais. Dessa forma, a dominação colonial não permaneceu restrita ao período histórico da colonização, mas passou a integrar as estruturas que organizam a sociedade contemporânea, moldando a maneira como os sujeitos constroem suas identidades, estabelecem relações e compreendem o mundo. A formação do sistema capitalista moderno esteve diretamente vinculada a essa matriz de poder, que articulou exploração econômica, classificação racial, controle do trabalho e produção de hierarquias sociais cujos efeitos permanecem na atualidade (Lugones, 2007; Quijano, 2005). Nessa perspectiva, a colonialidade constitui um padrão duradouro de poder que continua legitimando desigualdades sociais, raciais, epistêmicas e institucionais, inclusive no âmbito da produção científica e das universidades. Nesse sentido, o termo colonialidade refere-se:

à classificação das populações do mundo em termos de raças – a racialização das relações entre colonizadores e colonizados/as; à configuração de um novo sistema de exploração que articula em uma estrutura todas as formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, onde o trabalho está racializado (tanto o trabalho assalariado como a escravidão, o sistema de servos, e a pequena produção de bens tornaram-se formas racializadas de produção; todas eram formas novas na medida em que se constituíram a serviço do capitalismo); ao eurocentrismo como o novo modo de produção e controle da subjetividade; a um novo sistema de controle da autoridade coletiva em torno da hegemonia do Estado-nação que exclui as populações racializadas como inferiores do controle da autoridade coletiva (Lugones, 2014, p. 939).

O sistema capitalista moderno, de caráter eurocêntrico e global, estrutura-se a partir da articulação entre modernidade e colonialidade, dois processos inseparáveis que organizam as disputas pelo controle da economia, da autoridade, do trabalho, da subjetividade e da produção do conhecimento (Lugones, 2007, 2008; Quijano, 2005). Nessa perspectiva, a colonialidade do poder introduziu uma classificação hierárquica da população mundial fundamentada na ideia de raça, tornando-a o principal mecanismo de organização das relações de dominação estabelecidas durante a colonização e perpetuadas para além dela (Lugones, 2007, 2014). Como destacam estudos decoloniais posteriores, essa matriz de poder não apenas definiu hierarquias raciais, mas também estabeleceu padrões de racionalidade, humanidade e legitimidade que continuam estruturando as instituições e as relações sociais contemporâneas (Silva; Gonzaga, 2021).

Com a expansão do colonialismo europeu, essa lógica classificatória foi difundida em escala global, consolidando-se como um dos principais mecanismos de organização social da modernidade. A colonialidade, entretanto, ultrapassa a dimensão racial, abrangendo também o controle do trabalho, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e da produção dos saberes, constituindo um padrão duradouro de poder que permanece operando mesmo após o fim das administrações coloniais (Lugones, 2007; Vergès, 2020). Nesse sentido, embora colonialidade e colonialismo estejam historicamente articulados, não são conceitos equivalentes: o colonialismo refere-se ao processo histórico de dominação política e territorial, enquanto a colonialidade corresponde à permanência das estruturas de poder, classificação e hierarquização produzidas por esse processo, continuando a organizar as relações sociais na contemporaneidade (Lugones, 2007, 2014).

Para Quijano, o eurocentrismo não se restringe à Europa enquanto espaço geográfico, mas constitui uma perspectiva cognitiva que organiza a produção do conhecimento e naturaliza a racionalidade moderna como universal, tornando-a parâmetro para interpretar o mundo e hierarquizar sujeitos, culturas e saberes (Lugones, 2007; Quijano, 2005). Nesse processo, a experiência eurocêntrica é apresentada como modelo universal de conhecimento, invisibilizando outras formas de produzir saber e legitimando a colonialidade como fundamento do capitalismo moderno (Messeder, 2020). Essa perspectiva permite compreender a estreita relação entre racialização, organização do trabalho e produção do conhecimento, elementos que sustentam o padrão global de poder descrito por Quijano (2005).

Entretanto, Maria Lugones considera que essa formulação permanece limitada ao não problematizar suficientemente a forma como o gênero foi constituído pela própria lógica colonial. Embora reconheça a centralidade da raça na colonialidade do poder, a autora argumenta que Quijano mantém uma compreensão patriarcal, heterossexual e biologizante do gênero, tratando-o como uma categoria previamente dada e não como uma construção histórica produzida pela modernidade colonial (Lugones, 2007, 2008, 2020). Dessa forma, mulheres colonizadas permanecem invisibilizadas enquanto sujeitos específicos da dominação, uma vez que a análise privilegia a racialização sem investigar como raça e gênero foram produzidos conjuntamente durante o processo colonial (Gomes, 2018).

Como destacam os estudos decoloniais, a principal contribuição de Lugones consiste justamente em demonstrar que raça, gênero, sexualidade e colonialidade constituem dimensões mutuamente constitutivas, e não categorias independentes que posteriormente se articulam (Gomes, 2018; Grecco, 2020). A lógica dicotômica e hierárquica que organiza raça, gênero e sexualidade torna-se, assim, um dos pilares da modernidade colonial, razão pela qual Lugones propõe o sistema moderno/colonial de gênero como uma reformulação da própria compreensão da colonialidade, ampliando a capacidade analítica do conceito para explicar a produção histórica das múltiplas formas de dominação (Lugones, 2014, 2020).

Nessa perspectiva, a colonialidade do gênero permanece operando mesmo após o fim das administrações coloniais, diferentemente do colonialismo enquanto processo histórico. Trata-se de um padrão duradouro de poder que continua estruturando as relações entre gênero, raça, classe, sexualidade e trabalho, constituindo um dos eixos centrais do capitalismo moderno/colonial (Lugones, 2014). Com isso, torna-se possível compreender que as diferentes formas de opressão não podem ser analisadas isoladamente ou de maneira unilateral, pois são produzidas e reproduzidas de forma articulada. Ao contrário de parte do feminismo branco ocidental, que concentrou sua análise na desigualdade de gênero sem problematizar os efeitos da colonialidade, Lugones evidencia que a experiência das mulheres colonizadas somente pode ser compreendida considerando a produção conjunta de raça, gênero, trabalho e poder na modernidade colonial (Lugones, 2007, 2014).

A articulação entre raça, gênero e sexualidade constitui, portanto, um elemento central para compreender as relações de dominação no sistema capitalista global. Sob a perspectiva do feminismo decolonial, a raça não representa um marcador secundário da opressão de gênero, mas uma dimensão constitutiva da própria produção das hierarquias

sociais (Lugones, 2012). Essa compreensão desloca a crítica para além da denúncia das desigualdades entre homens e mulheres, questionando também as epistemologias universalizantes que historicamente tomaram a experiência da mulher branca ocidental como referência para compreender todas as mulheres (Grecco, 2020). Assim, o feminismo decolonial propõe uma ruptura com essas formas hegemônicas de produção do conhecimento, defendendo perspectivas situadas que reconheçam as experiências, os saberes e as trajetórias de sujeitos historicamente racializados e subalternizados (Carvajal Ruiz, 2017).

Entretanto, o colonialismo destruiu essas formas de organização social e impôs um modelo patriarcal, heteronormativo e racializado, hierarquizando gênero e raça de maneira indissociável. Nesse processo, as mulheres brancas passaram a ocupar o lugar de reprodutoras da ordem patriarcal europeia, enquanto mulheres negras e indígenas foram excluídas da própria categoria de "mulher", sendo reduzidas à condição de corpos destinados à exploração do trabalho e da sexualidade (Lugones, 2012, 2014). Essa interpretação amplia a crítica desenvolvida por Scott (2001) ao demonstrar que a experiência do gênero não constitui um dado natural ou universal, mas um produto histórico das relações de poder. A aproximação entre ambas as autoras evidencia que as categorias de gênero e raça não apenas organizam as experiências sociais, mas também produzem os próprios sujeitos que passam a ser reconhecidos, ou excluídos, dessas categorias.

A conexão entre Scott e Lugones torna-se evidente ao compreenderem a experiência como um campo de disputa política e epistêmica, no qual relações de poder definem quais narrativas, sujeitos e formas de conhecimento serão legitimados e quais permanecerão marginalizados. Enquanto Lugones evidencia que a feminilidade das mulheres negras foi historicamente produzida no interior da lógica moderno-colonial, negando-lhes reconhecimento político e social, Scott demonstra que tomar a experiência como evidência incontestável pode reforçar categorias aparentemente naturais e reproduzir relações de poder que deveriam ser problematizadas (Scott, 2001). Assim, ambas convergem ao compreender que a experiência não antecede os discursos, mas é continuamente produzida pelas condições históricas, políticas e coloniais que constituem os sujeitos (Miñoso, 2019).

Essa articulação teórica permite compreender que gênero, raça e experiência constituem processos históricos inseparáveis, produzidos no interior das relações de poder e da colonialidade. Dessa forma, a experiência deixa de ser entendida como fundamento neutro para a produção do conhecimento e passa a constituir um objeto de

investigação, exigindo a análise crítica das condições históricas, discursivas e coloniais que tornam determinadas experiências possíveis e outras invisíveis (Miñoso, 2019; Scott, 2001; Trapp, 2023). Essa perspectiva é particularmente relevante para esta pesquisa, pois permite compreender que as experiências de docentes universitários não expressam apenas trajetórias individuais, mas são produzidas por estruturas históricas que organizam privilégios, desigualdades e formas de reconhecimento na carreira acadêmica.

A literatura recente evidencia que as discussões sobre feminismo decolonial, colonialidade e experiência têm se expandido significativamente, sobretudo nos campos da Filosofia, Sociologia, Educação, Estudos de Gênero e demais áreas das Ciências Humanas e Sociais. Em linhas gerais, essas pesquisas convergem ao compreender a experiência como uma construção histórica, relacional e política, produzida por relações de poder, questionando perspectivas universalizantes e evidenciando como colonialidade, raça, gênero e sexualidade estruturam processos de subjetivação, exclusão e produção do conhecimento (Miñoso, 2019; Oksala, 2014; Scott, 2001). Essa compreensão é continuamente retomada e aprofundada por estudos que revisitam criticamente a obra de Scott, reafirmando que a experiência não pode ser tomada como evidência imediata da realidade, mas como categoria histórica cuja produção precisa ser investigada (López, 2012; Nuñez, 2016; Scott, 1998; Tarrés, 2012). Ao mesmo tempo, observa-se um esforço crescente para descolonizar categorias analíticas tradicionais, valorizando epistemologias produzidas por sujeitos historicamente marginalizados e problematizando os limites das abordagens eurocêntricas na compreensão das desigualdades contemporâneas (Almeida, Figueiredo, 2022; Amaral; Naves; Rezende, 2025; Gomes, 2018; Silva, 2024).

Outro eixo recorrente dessa produção refere-se à crítica à colonialidade do conhecimento e à necessidade de descolonizar os processos de produção científica. Os estudos convergem ao demonstrar que as epistemologias modernas foram historicamente constituídas a partir de referenciais eurocêntricos que universalizaram determinadas formas de conhecer, ao mesmo tempo em que invisibilizaram saberes produzidos por mulheres, povos indígenas, populações negras e outros grupos subalternizados (Amaral; Naves; Rezende, 2025; Joaquim; Pesce, 2026; Pozzer, 2022; Silva, 2018; Silva, 2024). Nessa perspectiva, descolonizar o conhecimento não significa apenas ampliar a diversidade de sujeitos presentes na produção científica, mas questionar os próprios critérios que definem o que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo.

A literatura também evidencia que as experiências de mulheres negras, indígenas e outros sujeitos historicamente marginalizados constituem importantes formas de resistência às estruturas coloniais e aos regimes dominantes de produção do

conhecimento. As pesquisas demonstram que memória, narrativa, denúncia e experiência ultrapassam o caráter autobiográfico para constituírem práticas de resistência epistêmica capazes de tensionar processos históricos de invisibilização e exclusão (Grecco, 2020; Lozano-Lerma, 2010; Molina; Ribeiro, 2024; Trapp, 2023; Oliveira; Brito, 2022; Rechetnicou; Vieira, 2021). Em conjunto, esses estudos reforçam a compreensão de que raça, gênero e colonialidade não operam de maneira isolada, mas articulam-se na produção das experiências, das identidades e das desigualdades sociais.

No campo da educação superior, observa-se uma convergência importante em torno da compreensão da universidade como espaço simultâneo de reprodução das hierarquias coloniais e de construção de práticas de resistência e transformação epistemológica. Estudos sobre ações afirmativas, educação intercultural, permanência estudantil e experiências de mulheres indígenas demonstram que, embora a universidade continue estruturada por referenciais eurocêtricos, ela também constitui espaço para a emergência de epistemologias plurais, disputas por reconhecimento e redefinição dos critérios de legitimidade do conhecimento (Almeida; Figueiredo, 2022; Ayala; Ramirez, 2019; Carvajal Ruiz, 2017; Faria, 2024; Leal, 2023; Molina; Ribeiro, 2024). Essas pesquisas revelam que a democratização do acesso, embora necessária, mostra-se insuficiente quando não acompanhada de transformações nas formas de produzir, validar e reconhecer diferentes saberes.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à compreensão de que a produção do conhecimento ocorre por meio de relações coletivas e institucionais, sendo marcada por redes de formação, orientação, narrativas e processos de transmissão intergeracional. Estudos sobre genealogias intelectuais, narrativas e metodologias de pesquisa demonstram que a ciência não se reproduz apenas pela circulação de ideias, mas também pela constituição de comunidades acadêmicas, relações de mentoria, experiências compartilhadas e formas institucionalizadas de reconhecimento (Andrade; Andrade; Andrade, 2024; Sousa; Lopes; Bessa, 2024; Tomelin; Rausch, 2024). Essas contribuições ampliam a compreensão da experiência para além da dimensão individual, permitindo evidenciar como relações de poder, reconhecimento e pertencimento são continuamente produzidas e reproduzidas no interior das instituições acadêmicas.

Entretanto, embora essas discussões apresentem significativo desenvolvimento nas Ciências Humanas e Sociais, observa-se que sua incorporação aos Estudos Organizacionais e à Administração ainda permanece incipiente. As produções recentes concentram-se predominantemente em debates sobre educação, movimentos sociais, políticas públicas, gênero, sexualidade e direitos humanos, sendo pouco frequentes

investigações que articulem feminismo decolonial, experiência e relações de poder nos contextos organizacionais. Essa lacuna torna-se particularmente relevante diante do papel desempenhado pelas organizações e, especialmente, pelas universidades na produção, validação e circulação do conhecimento, bem como na definição de critérios de excelência, reconhecimento e legitimidade profissional e científica.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca aproximar os aportes do feminismo decolonial das discussões desenvolvidas nos Estudos Organizacionais, particularmente no campo da docência, ao investigar como a colonialidade, a raça, o gênero e a branquitude atravessam a produção das experiências acadêmicas e a constituição dos privilégios raciais na universidade (Nardes; Oliveira, 2026) (Quadro 5). Ao articular as contribuições da genealogia da experiência, da crítica decolonial e das discussões sobre produção do conhecimento, esta pesquisa parte do pressuposto de que a carreira acadêmica não resulta exclusivamente de trajetórias individuais, mas é constituída por processos históricos e institucionais que organizam reconhecimento, legitimidade e pertencimento, produzindo e reproduzindo privilégios que permanecem amplamente naturalizados no contexto universitário.

Quadro 5 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.
Carreira acadêmica	A carreira acadêmica é entendida como processo histórico de ingresso, permanência, reconhecimento e progressão.
Gênero e masculinidade	São compreendidos como relações de poder historicamente construídas que associam o masculino à competência, liderança e autoridade, contribuindo para a produção e naturalização de privilégios na carreira acadêmica.
Colonialidade	A colonialidade é compreendida como uma estrutura histórica de poder que permanece organizando hierarquias

	de raça, gênero e conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

4 RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE: ESTRUTURAS DE DOMINAÇÃO E CONTROLE COLONIAL

A ideia de raça como categoria de classificação dos seres humanos constitui uma construção moderna, histórica e relacional, consolidada no contexto da expansão colonial europeia. Longe de representar uma realidade biológica, a raça foi produzida como um mecanismo de organização das relações de poder, de exploração e de hierarquização social, acompanhando a formação política, econômica e cultural da modernidade (Almeida, 2019). Nesse processo, a colonização das Américas e a expansão mercantilista europeia criaram as condições para a constituição de uma classificação da humanidade que posicionou o sujeito europeu como referência universal de civilização, racionalidade e humanidade, enquanto os povos colonizados foram relegados a posições de inferioridade (Almeida, 2019).

Ao longo do século XX, diferentes áreas do conhecimento, especialmente a Antropologia e a Biologia, demonstraram a inexistência de fundamentos científicos que sustentassem a existência de raças humanas biologicamente distintas. Os horrores produzidos pelo racismo científico, evidenciados de forma extrema durante a Segunda Guerra Mundial e o genocídio promovido pelo regime nazista, reforçaram a compreensão de que a raça não possui base biológica. Entretanto, sua permanência revela que sua força não está na validade científica, mas em sua capacidade de organizar relações sociais, produzir desigualdades e legitimar formas de dominação que continuam estruturando as sociedades contemporâneas (Almeida, 2019; Trapp, 2023).

Essa compreensão é compartilhada por autores que analisam a raça como uma categoria discursiva, histórica e política. As identidades raciais não derivam de diferenças naturais, mas são produzidas e negociadas no interior das relações de poder e dos processos culturais (Hall, 2015). A raça, por sua vez, foi historicamente mobilizada para classificar, hierarquizar e legitimar relações de dominação entre grupos humanos, especialmente nos contextos da escravidão, da colonização e da subalternização da população negra (Munanga, 2004). Embora não possua fundamento biológico, permanece indispensável como categoria analítica para compreender a organização das desigualdades raciais no Brasil (Guimarães, 2011). Assim, a raça continua socialmente operante porque organiza a distribuição desigual de poder, privilégios, oportunidades e

reconhecimento entre diferentes grupos sociais (Almeida, 2019; Guimarães, 2011; Munanga, 2004; Trapp, 2023).

A racialização, portanto, não atua apenas na classificação dos corpos, mas também na produção de subjetividades, identidades e formas de reconhecimento. Essa compreensão é aprofundada por Fanon (2008), que ao analisar as relações coloniais, demonstra que a dominação racial atribui significados morais, culturais e políticos aos corpos, associando a branquitude à racionalidade, à civilização e ao progresso, enquanto a negritude é historicamente vinculada à inferioridade, à barbárie e à desumanização. A dominação colonial, nesse sentido, não opera somente sobre estruturas econômicas e políticas, mas também sobre a constituição psíquica dos sujeitos, moldando experiências, possibilidades de pertencimento e formas de percepção de si e dos outros (Fanon, 2008; Trapp, 2023).

Essa leitura permite compreender que a inferiorização racial constitui um dos principais mecanismos de manutenção da ordem colonial. A identidade racial deixa de ser compreendida como característica individual e passa a ser analisada como posição social e política historicamente construída. A superação dessa lógica exige romper com estruturas que naturalizam a superioridade branca e reproduzem a subalternização da população negra, abrindo espaço para novas formas de existência, reconhecimento e relação social baseadas na igualdade e na justiça (Fanon, 2008).

Nessa direção, Sueli Carneiro (2023) compreende a raça como um construto social mobilizado historicamente para legitimar relações de dominação e exploração. A autora desenvolve o conceito de dispositivo de racialidade para explicar como as hierarquias raciais são continuamente produzidas e reproduzidas pela articulação entre práticas discursivas, instituições, saberes e formas de subjetivação. Inspirada na noção foucaultiana de dispositivo, demonstra que a racialidade opera como uma tecnologia de poder capaz de produzir sujeitos, distribuir posições sociais e naturalizar desigualdades historicamente construídas. Esse dispositivo legitima a exclusão, a subalternização e a desumanização da população negra, ao mesmo tempo em que universaliza a branquitude como referência de humanidade, racionalidade e normalidade (Carneiro, 2023).

O dispositivo de racialidade pode ser compreendido como uma rede heterogênea de discursos, práticas, instituições e processos de subjetivação articulados historicamente para responder à manutenção da ordem racial produzida pela colonização e pela escravidão. Diferentemente de perspectivas que naturalizam identidades raciais, a autora historiciza a racialidade como uma tecnologia de poder responsável por produzir as próprias categorias raciais e organizar as relações sociais a partir de uma lógica

hierarquizada (Carneiro, 2023). Nessa lógica, a branquitude é instituída como paradigma de humanidade, racionalidade e universalidade, enquanto a negritude é posicionada como alteridade, inferioridade e “não-ser” (Carneiro, 2023). Essa perspectiva aproxima-se das formulações de Lugones (2007), ao evidenciar que a colonialidade não apenas instituiu classificações raciais, mas também produziu dispositivos permanentes de poder responsáveis por organizar subjetividades, regular relações sociais e reproduzir privilégios raciais na contemporaneidade.

Um dos principais mecanismos do dispositivo de racialidade é o epistemicídio. O epistemicídio corresponde à negação da população negra como sujeito legítimo da produção do conhecimento (Carneiro, 2023). Mais do que invisibilizar autores e saberes, ele opera pela desqualificação sistemática das racionalidades produzidas por sujeitos negros, historicamente relegados à posição de objetos, e não de produtores de conhecimento. Essa exclusão manifesta-se de forma expressiva no sistema educacional e nas instituições científicas, que privilegiaram referenciais eurocêntricos e marginalizaram contribuições intelectuais africanas e afro-brasileiras, reproduzindo a colonialidade do saber (Carneiro, 2023; Carvajal Ruiz, 2017; Castro; Mayorga, 2023). Como consequência, o epistemicídio produz subjetividades marcadas pela inferiorização intelectual e restringe as possibilidades de reconhecimento acadêmico de sujeitos racializados.

Outro componente do dispositivo de racialidade refere-se à gestão biopolítica da vida e da morte. Inspirada na noção foucaultiana de biopoder, demonstra que a racialidade organiza diferencialmente quais vidas serão protegidas, quais serão vulnerabilizadas e quais poderão ser abandonadas (Carneiro, 2023). No contexto brasileiro, a população negra é historicamente posicionada sob o signo da morte, tornando-se alvo preferencial da violência letal, do encarceramento, do abandono estatal e da restrição ao acesso a direitos fundamentais. A branquitude, em contraste, ocupa os espaços socialmente protegidos e reconhecidos como referência de humanidade e desenvolvimento. Essa gestão diferencial da vida constitui uma das formas contemporâneas de atualização da colonialidade (Carneiro, 2023).

Esse processo também se expressa no panóptico racial, mecanismo que mantém corpos negros sob permanente vigilância, suspeição e controle (Carneiro, 2023). A culpa presumida atribuída à negritude produz associações sistemáticas entre população negra, criminalidade, violência e imoralidade, legitimando práticas de controle social, encarceramento em massa e genocídio da juventude negra. Dessa forma, o dispositivo de racialidade atua simultaneamente sobre corpos, subjetividades e representações sociais,

produzindo formas diferenciadas de reconhecimento, pertencimento e vulnerabilidade (Carneiro, 2023; Trapp, 2023).

Ao articular práticas institucionais, discursos e regimes de verdade, o dispositivo de racialidade evidencia que identidade, experiência e subjetividade não são expressões naturais dos sujeitos, mas construções históricas produzidas por relações de poder. Essa compreensão aproxima-se da crítica de Scott (2001) ao conceito de experiência. Para a autora, a experiência não deve ser tomada como evidência imediata da realidade, pois ela é produzida discursivamente e historicamente pelas relações de poder que definem quais sujeitos podem falar, quais experiências serão reconhecidas e quais permanecerão invisibilizadas. Assim, tanto Carneiro quanto Scott recusam interpretações essencialistas das identidades e defendem a necessidade de historicizar as experiências para compreender como sujeitos, saberes e formas de reconhecimento são produzidos (Carneiro, 2023; Scott, 2001).

Essa articulação é ampliada pelas contribuições de Miñoso (2019), ao compreender a experiência genealogicamente, isto é, como efeito das relações entre colonialidade, raça, gênero e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a experiência deixa de ser ponto de partida autoevidente e passa a constituir objeto de investigação. Isso permite analisar como relações de poder produzem diferentes formas de reconhecimento, exclusão e legitimidade em contextos marcados pela colonialidade. Para esta tese, essa perspectiva é fundamental, pois permite compreender como dispositivos raciais continuam estruturando processos de reconhecimento, autoridade e distribuição de privilégios no interior da universidade e da carreira acadêmica.

A partir dessa compreensão, o racismo deve ser analisado como uma estrutura de discriminação fundada na racialização das relações sociais, produzindo vantagens e desvantagens sistemáticas para diferentes grupos raciais (Guimarães, 1995). A discriminação racial corresponde ao tratamento desigual baseado na raça e pressupõe relações de poder que possibilitam sua reprodução (Almeida, 2019). Ela pode manifestar-se de forma direta, quando há intenção explícita de excluir ou restringir direitos em razão da raça, ou de forma indireta, por meio de normas, práticas e procedimentos aparentemente neutros que, ao desconsiderarem desigualdades historicamente produzidas, geram impactos desproporcionais sobre grupos racializados (Almeida, 2019).

A reprodução contínua dessas práticas produz processos duradouros de estratificação social, restringindo oportunidades de mobilidade, reconhecimento e acesso a recursos materiais e simbólicos (Almeida, 2019; Guimarães, 1999). Por isso, o racismo não se reduz à soma de atos discriminatórios isolados, mas constitui um sistema que

organiza desigualdades, distribui privilégios e define posições sociais nas esferas política, econômica, cultural e institucional. Para compreender essa complexidade, Almeida (2019) propõe três concepções analíticas do racismo: individualista, institucional e estrutural.

A concepção individualista compreende o racismo como resultado de atitudes, crenças ou comportamentos preconceituosos praticados por indivíduos ou grupos específicos. Embora reconheça a existência de práticas discriminatórias, essa abordagem apresenta limites por reduzir o racismo a desvios morais ou psicológicos, desconsiderando os processos históricos e as estruturas sociais que tornam tais práticas possíveis. Ao restringir o racismo à ação de indivíduos, ela negligencia o fato de que muitas formas de discriminação racial foram historicamente legitimadas por instituições, leis e discursos socialmente aceitos (Almeida, 2019).

A perspectiva institucional amplia essa compreensão ao reconhecer que o racismo está incorporado ao funcionamento das instituições e às formas como elas distribuem recursos, oportunidades, reconhecimento e poder. As instituições produzem e reproduzem desigualdades raciais por meio de normas, práticas e critérios aparentemente neutros que, na prática, favorecem determinados grupos em detrimento de outros (Almeida, 2019). Essa dinâmica alcança também as instituições responsáveis pela produção do conhecimento, fazendo com que universidades e espaços científicos reproduzam hierarquias raciais historicamente construídas e legitimem determinados sujeitos e epistemologias em detrimento de outras (Silva; Gonzaga, 2021).

O racismo institucional evidencia que as desigualdades raciais não são produzidas apenas por indivíduos isolados, mas pelo funcionamento cotidiano das próprias instituições. Normas, critérios de seleção, formas de reconhecimento e distribuição de oportunidades são atravessados por relações raciais, ainda que se apresentem como neutros ou universais. Assim, barreiras formais e informais limitam o acesso de pessoas negras a espaços de poder, prestígio e tomada de decisão, ao mesmo tempo em que favorecem a reprodução de privilégios historicamente associados à branquitude. No contexto universitário, essa dinâmica manifesta-se na legitimação do conhecimento, no reconhecimento acadêmico e na ocupação de posições de destaque (Almeida, 2019; Silva; Gonzaga, 2021).

Por fim, a concepção estrutural compreende o racismo como expressão da própria organização social. Não se trata de uma patologia nem de um desvio no funcionamento das instituições, mas de uma lógica que estrutura oportunidades, distribui privilégios e produz desigualdades de forma sistemática (Almeida, 2019). O racismo estrutural

manifesta-se porque normas, práticas e instituições foram historicamente constituídas em uma sociedade racialmente hierarquizada, fazendo com que a supremacia branca e a subalternização de grupos racializados sejam frequentemente percebidas como naturais ou meritocráticas. Essa compreensão é particularmente relevante para esta pesquisa, pois permite analisar como desigualdades raciais são continuamente produzidas e legitimadas por estruturas que organizam o acesso ao reconhecimento, ao prestígio e às posições de poder, inclusive na universidade e na carreira acadêmica.

A partir da perspectiva estrutural, torna-se possível compreender que a raça não antecede o racismo; ao contrário, é o racismo que produz as categorias raciais e os lugares sociais ocupados por indivíduos e grupos (Almeida, 2019). Os privilégios associados à branquitude independem do reconhecimento individual de ser branco ou da intenção consciente de usufruir dessas vantagens, pois decorrem de uma posição estrutural historicamente construída (Schucman, 2020). Da mesma forma, ninguém nasce branco ou negro; torna-se branco ou negro à medida que corpo, trajetória e subjetividade são inseridos em uma rede social de significados que antecede a própria consciência dos indivíduos (Bento, 2022).

Essa produção social das identidades raciais influencia os critérios de reconhecimento, legitimidade e excelência que regulam instituições como a universidade. É nesse contexto que a branquitude deve ser compreendida não apenas como identidade racial, mas como posição estrutural de privilégio produzida e continuamente reproduzida pelas relações de poder. Os estudos sobre branquitude deslocam o foco analítico da população negra para os sujeitos historicamente posicionados como referência universal de humanidade, investigando os mecanismos pelos quais privilégios raciais são naturalizados e reproduzidos nas relações sociais (Almeida, 2019; Bento, 2022; Schucman, 2020).

A branquitude pode ser definida como uma posição social que assegura aos indivíduos brancos diferentes formas de privilégio, expressas no acesso a recursos materiais e simbólicos, na ocupação de espaços de prestígio e na produção de legitimidade social (Schucman, 2020). Mais do que uma identidade racial, ela constitui um conjunto de práticas, valores e formas de reconhecimento que se tornam naturalizados e frequentemente invisíveis para aqueles que deles se beneficiam. Esse processo, caracterizado pelo silenciamento coletivo acerca dos privilégios raciais e pela autopreservação das posições historicamente ocupadas por sujeitos brancos, é denominado pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022).

Esse pacto produz resistência ao reconhecimento da própria racialização e dificulta a problematização dos mecanismos pelos quais a branquitude estrutura critérios de mérito, excelência, autoridade científica e legitimidade epistêmica. O silêncio em torno dos privilégios raciais não constitui mera omissão, mas um mecanismo de reprodução das desigualdades, pois contribui para preservar o acesso diferenciado às posições de prestígio e à produção legítima do conhecimento (Bento, 2021a, 2021b; Schucman, 2020). Ao apresentar conquistas individuais como resultado exclusivo de esforço, competência e mérito, a branquitude oculta as condições estruturais que favorecem determinadas trajetórias e responsabiliza sujeitos negros por sua menor presença em espaços de prestígio (Bento, 2022).

A ideologia da meritocracia reforça esse processo ao pressupor igualdade de oportunidades e interpretar diferenças de desempenho como reflexo exclusivo das capacidades individuais. Sob essa lógica, aqueles que não alcançam posições de destaque são frequentemente considerados menos preparados ou menos competentes, deslocando a explicação das desigualdades das estruturas sociais para os próprios sujeitos. Assim, a meritocracia opera como mecanismo de legitimação da branquitude, ao isentar as instituições e a sociedade da responsabilidade pela reprodução das desigualdades raciais (Bento, 2022).

A naturalização da branquitude também se expressa na dificuldade de sujeitos brancos se perceberem como racializados. A branquitude estabelece-se como padrão intelectual, moral, estético e cultural, tornando-se parâmetro implícito de humanidade (Piza, 2021). Nessa direção, Almeida (2019, p. 49) sintetiza esse processo ao afirmar que “ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma”. A invisibilidade da própria racialização constitui, portanto, um dos mecanismos mais eficazes de manutenção dos privilégios brancos, pois transforma posições historicamente produzidas em referências aparentemente neutras e universais.

É importante, nesse ponto, distinguir brancura e branquitude. Enquanto a brancura refere-se predominantemente às características fenotípicas socialmente associadas à população branca, a branquitude corresponde à posição social, política e simbólica construída historicamente em sociedades racialmente hierarquizadas (Schucman, 2020). A inserção na branquitude não decorre exclusivamente da aparência física, mas de processos psicossociais, culturais e institucionais que produzem pertencimento, reconhecimento e acesso diferenciado a recursos materiais e simbólicos (Bento, 2022). Essa distinção permite compreender que os privilégios da branquitude não resultam de

atributos individuais, mas da ocupação de uma posição estrutural que influencia o acesso ao prestígio, à autoridade científica e à legitimidade na produção do conhecimento.

A análise de Schucman (2020) também evidencia que a categoria “branco” não é homogênea. Ao distinguir posições como o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”, a autora demonstra que a branquitude é relacional, dinâmica e atravessada por marcadores sociais, econômicos, culturais e políticos. Ainda assim, mesmo com gradações internas, os sujeitos inseridos na branquitude compartilham privilégios decorrentes de uma estrutura racial que favorece pessoas brancas no acesso a recursos materiais, simbólicos e institucionais (Schucman, 2020). Essa perspectiva é especialmente relevante para compreender como determinados perfis de docentes passam a ser mais facilmente reconhecidos como referências de excelência, autoridade científica e legitimidade epistêmica.

Ao aproximar as reflexões de Schucman sobre a produção social da branquitude das contribuições de Carneiro sobre o dispositivo de racialidade, torna-se possível compreender que ambos os referenciais analisam processos interdependentes de produção das hierarquias raciais. Enquanto o dispositivo de racialidade produz a negritude como lugar de subalternização e exclusão da plena humanidade, a branquitude é historicamente constituída como referência universal de racionalidade, neutralidade e legitimidade. Em outras palavras, a produção da identidade branca depende da construção simultânea da alteridade negra (Carneiro, 2023; Schucman, 2020).

Essa interdependência permite compreender que a branquitude não constitui identidade natural, mas posição historicamente produzida por relações de poder que organizam reconhecimento, pertencimento e acesso privilegiado a recursos materiais, simbólicos e institucionais. No contexto universitário, esses mecanismos atravessam a constituição da autoridade científica e da legitimidade epistêmica, frequentemente articulando-se a ideais de masculinidade branca como referência implícita de excelência e liderança (Carneiro, 2023; Schucman, 2020).

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Scott (2001), ao reconhecer que as experiências raciais não constituem evidências imediatas da realidade, mas são produzidas historicamente por práticas discursivas e relações de poder. A experiência da branquitude é marcada pela invisibilidade de seus privilégios e pela naturalização de sua posição como norma universal, enquanto as experiências da população negra permanecem continuamente racializadas e submetidas a processos de inferiorização. Dessa forma, tanto branquitude quanto negritude constituem efeitos históricos de relações de poder, e não identidades essencializadas. Historicizar essas experiências significam

revelar os mecanismos pelos quais determinadas trajetórias, sujeitos e formas de conhecimento são reconhecidos como legítimos, enquanto outras permanecem sistematicamente marginalizadas (Schucman, 2020; Scott, 2001).

Ao mesmo tempo em que produz a experiência branca como universal e aparentemente neutra, a branquitude define as condições pelas quais sujeitos negros são posicionados como alteridade, restringindo seu acesso ao reconhecimento, à legitimidade e à produção do conhecimento. Nessa lógica, exclusão, desumanização e epistemicídio constituem dimensões complementares da manutenção da supremacia branca, operando em consonância com o dispositivo de racialidade descrito por Carneiro (2023). Essa articulação teórica permite compreender que a reprodução dos privilégios raciais não decorre apenas de práticas discriminatórias individuais, mas de estruturas históricas que regulam quem será reconhecido como autoridade, produtor legítimo de conhecimento e ocupante de posições de prestígio social e acadêmico.

Embora a literatura sobre relações raciais tenha produzido importantes avanços na compreensão das desigualdades vivenciadas pela população negra, esta pesquisa desloca o foco analítico para a produção dos privilégios raciais. Esse deslocamento não implica desconsiderar os processos de discriminação, mas reconhecer que as desigualdades somente podem ser compreendidas de forma relacional. Investigar a branquitude significa analisar os mecanismos históricos e institucionais responsáveis por produzir vantagens, reconhecimento e legitimidade para determinados sujeitos, permitindo compreender como privilégios raciais continuam sendo naturalizados nas organizações e, particularmente, na universidade.

Nesse contexto, a literatura recente sobre branquitude converge para a compreensão de que os privilégios raciais não constituem fenômenos individuais ou circunstanciais, mas mecanismos estruturais que organizam o acesso ao poder, ao reconhecimento e aos recursos materiais e simbólicos em diferentes contextos sociais. Embora os estudos analisados abordem distintos países e campos de investigação, há consenso de que a branquitude permanece operando como norma implícita que orienta critérios de legitimidade, excelência e pertencimento, influenciando tanto o mercado de trabalho quanto as instituições de ensino superior e a produção do conhecimento.

Um primeiro eixo de convergência refere-se à compreensão da branquitude como estrutura histórica de poder. Na América Latina, os discursos da mestiçagem e da democracia racial contribuíram para fortalecer a supremacia branca ao apresentá-la como sinônimo de progresso e modernidade (Ceron-Anaya; Pinho; Ramos-Zayas, 2023). De forma semelhante, a construção histórica da branquitude nos Estados Unidos transformou

privilégios raciais em recursos econômicos, sociais e políticos, consolidando vantagens que permanecem reproduzidas nas instituições contemporâneas (Nkomo; Al Ariss, 2014). Em ambos os casos, a branquitude deixa de ser compreendida como identidade individual para ser analisada como estrutura que organiza oportunidades e distribui privilégios.

Outro eixo recorrente diz respeito aos mecanismos responsáveis pela naturalização desses privilégios. Diversos estudos demonstram que meritocracia, neutralidade racial e invisibilidade da branquitude constituem estratégias fundamentais para a manutenção da supremacia branca. Diante de evidências sobre desigualdades raciais, indivíduos brancos tendem a atribuir seu sucesso exclusivamente ao mérito individual, minimizando ou negando os efeitos estruturais do racismo (Moosavi, 2022; Phillips; Lowery, 2015). Ao mesmo tempo, a branquitude permanece invisibilizada como posição racial, dificultando sua problematização e reforçando a crença de que critérios de seleção, desempenho e reconhecimento são neutros e universais (Ceron-Anaya; Pinho; Ramos-Zayas, 2023). Esses mecanismos contribuem para legitimar privilégios raciais e preservar formas aparentemente objetivas de avaliação.

A literatura também evidencia que esses processos se manifestam de maneira expressiva nas organizações e nos espaços de liderança. Estudos mostram que teorias e práticas de liderança continuam fundamentadas em referenciais eurocêtricos que privilegiam sujeitos brancos e, frequentemente, homens brancos como modelos implícitos de autoridade, competência e racionalidade (Fletcher; Hylton, 2017; Ladkin; Patrick, 2022; Liu; Baker, 2015). Assim, branquitude e masculinidade articulam-se como posições normativas que regulam o acesso às posições de poder e reconhecimento.

No campo da educação superior, as pesquisas convergem ao demonstrar que universidades continuam reproduzindo privilégios raciais por meio de critérios aparentemente neutros de mérito, excelência e qualidade acadêmica. Estudos realizados em diferentes países evidenciam que políticas de acesso universal frequentemente desconsideram desigualdades historicamente produzidas, favorecendo estudantes e docentes brancos (Martínez *et al.*, 2023; Lumby; Moorosi, 2022). De forma convergente, diferentes pesquisas mostram que essas instituições permanecem ancoradas em epistemologias eurocêtricas, dificultando a ascensão, a permanência e o reconhecimento de acadêmicos racializados (Allen; Girei, 2024; Bhopal, 2020, 2024a, 2024b; Bonilla-Silva; Peoples, 2022; Jacobson, 2012). Esses processos manifestam-se na marginalização de perspectivas não hegemônicas, na adoção de critérios de avaliação que privilegiam trajetórias historicamente associadas à branquitude e na reprodução de formas desiguais de autoridade científica e legitimidade epistêmica.

Esses estudos também revelam que políticas institucionais de diversidade frequentemente assumem caráter performático, produzindo mudanças simbólicas sem alterar as estruturas que sustentam os privilégios raciais. A presença de estudantes e docentes racializados passa, muitas vezes, a funcionar como demonstração pública de diversidade, enquanto permanecem inalterados os mecanismos que restringem seu acesso aos espaços de decisão, liderança e produção do conhecimento (Bhopal, 2024a; Pechenkina; Liu, 2018; Reynolds; Tabron, 2022; Sawyer; Waite, 2021). Além disso, acadêmicos negros continuam enfrentando microagressões, isolamento profissional, vigilância constante e deslegitimação de suas agendas de pesquisa, fatores que limitam sua permanência e progressão na carreira (Bogaers; Laer; Zanoni, 2024; Flores; Gomez, 2020; Rudick; Golsan, 2018; Souto; Lappalainen, 2024; Sweeting; Camara, 2024).

De maneira geral, a literatura analisada converge para a compreensão de que a branquitude permanece operando como uma estrutura que organiza formas de reconhecimento, pertencimento e distribuição de poder (Quadro 6). Em diferentes contextos nacionais, os estudos demonstram que privilégios raciais são continuamente reproduzidos por meio da naturalização da meritocracia, da invisibilidade da branquitude, da centralidade de epistemologias eurocêntricas e da manutenção de critérios aparentemente neutros de excelência e legitimidade. Essas evidências reforçam a pertinência da presente pesquisa, que busca compreender como tais mecanismos se manifestam na carreira acadêmica de docentes de universidades públicas federais brasileiras, particularmente em cursos de graduação pertencentes às chamadas carreiras imperiais, nos quais posições de prestígio, autoridade científica e reconhecimento institucional permanecem historicamente concentradas.

Quadro 6 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.
Carreira acadêmica	A carreira acadêmica é entendida como processo histórico de ingresso, permanência, reconhecimento e progressão.

Gênero e masculinidade	São compreendidos como relações de poder historicamente construídas que associam o masculino à competência, liderança e autoridade, contribuindo para a produção e naturalização de privilégios na carreira acadêmica.
Colonialidade	A colonialidade é compreendida como uma estrutura histórica de poder que permanece organizando hierarquias de raça, gênero e conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo.
Raça	A raça é entendida como categoria histórica estruturante das relações sociais e institucionais.
Branquitude	A branquitude é compreendida como uma posição racial historicamente construída que associa sujeitos brancos à normalidade, competência e legitimidade, produzindo privilégios que tendem a permanecer naturalizados e pouco percebidos.
Privilégios raciais	Os privilégios raciais são compreendidos como vantagens históricas, relacionais e institucionais associadas à branquitude, que favorecem o reconhecimento, o pertencimento e a legitimidade de determinados sujeitos na carreira acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

5 CONEXÕES ENTRE COLONIALIDADE, RACISMO E BRANQUITUDE: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA RACIALIZADA E GENERIFICADA

As discussões desenvolvidas ao longo deste referencial permitem compreender que colonialidade, raça, racismo, gênero e branquitude não constituem fenômenos independentes, mas dimensões articuladas de um mesmo sistema histórico de poder responsável por produzir sujeitos, identidades, formas de reconhecimento e experiências sociais. Nessa perspectiva, as desigualdades raciais não decorrem exclusivamente de diferenças econômicas ou de atitudes individuais, mas são continuamente produzidas por estruturas que organizam a distribuição de privilégios, oportunidades e legitimidade social. A articulação entre as contribuições de María Lugones, Sueli Carneiro, Cida Bento, Lia Vainer Schucman e Joan Scott permite compreender esse processo de maneira integrada, deslocando a análise da experiência como dado imediato para sua compreensão como construção histórica produzida pelas relações de poder.

Embora partam de objetos distintos, Lugones, Carneiro, Bento e Schucman convergem ao demonstrar que a colonialidade permanece estruturando as relações sociais

contemporâneas por meio da produção e da manutenção de hierarquias raciais. Lugones evidencia que o projeto colonial reorganizou simultaneamente raça e gênero, instituindo um sistema moderno/colonial que classificou sujeitos segundo critérios racializados e generificados, produzindo diferentes possibilidades de humanidade e de reconhecimento social (Lugones, 2007, 2008, 2014). Carneiro demonstra que essa lógica continua operando na contemporaneidade por meio do dispositivo de racialidade, responsável por produzir subjetividades, organizar hierarquias raciais e legitimar processos de exclusão mediante o epistemicídio, a criminalização da população negra e a naturalização das desigualdades (Carneiro, 2023). Bento e Schucman deslocam essa discussão para os sujeitos historicamente beneficiados por esse sistema ao evidenciar que a branquitude constitui uma posição estrutural de poder sustentada tanto pela naturalização dos privilégios raciais quanto pela invisibilidade de sua própria racialização. Enquanto Bento revela os mecanismos coletivos de preservação desses privilégios por meio do pacto narcísico da branquitude, Schucman demonstra que a experiência branca é produzida como universal, neutra e não racializada, tornando-se referência implícita de humanidade, competência, legitimidade e reconhecimento (Bento, 2021a, 2021b, 2022, Schucman, 2020).

Quando analisadas em conjunto, essas contribuições permitem compreender que colonialidade, dispositivo de racialidade e branquitude não representam fenômenos distintos, mas mecanismos complementares de uma mesma estrutura histórica. A colonialidade estabelece as bases para a classificação racial da humanidade; o dispositivo de racialidade organiza essa classificação por meio da produção de subjetividades e da legitimação das desigualdades; e a branquitude assegura a continuidade desse sistema ao naturalizar seus privilégios e apresentar seus referenciais como universais, neutros e meritocráticos.

A produção da inferiorização da população negra e a naturalização dos privilégios associados à branquitude constituem, portanto, processos simultâneos que organizam tanto as relações sociais quanto os modos de produção e validação do conhecimento. Nessa dinâmica, a branquitude consolida-se como posição normativa de reconhecimento social, enquanto determinadas formas de masculinidade branca passam a ocupar, historicamente, os lugares associados à autoridade, à racionalidade, à liderança e ao exercício legítimo do poder, reforçando a articulação entre raça e gênero na manutenção das hierarquias sociais.

É justamente nesse ponto que as contribuições de Joan Scott assumem centralidade na articulação dessas perspectivas. Ao problematizar a experiência como

fundamento imediato da produção do conhecimento, Scott (2001) demonstra que as experiências não constituem evidências transparentes da realidade, mas efeitos das práticas discursivas e das relações de poder que produzem sujeitos, categorias e identidades. A autora desloca o foco analítico da descrição das experiências para a investigação das condições históricas que tornam determinadas experiências possíveis, inteligíveis e socialmente reconhecidas. Essa perspectiva permite compreender que as experiências racializadas e generificadas não podem ser tomadas como expressões naturais das identidades, mas como produtos históricos da colonialidade, da racialização e da branquitude.

Essa leitura amplia as contribuições de Lugones, Carneiro, Bento e Schucman ao evidenciar que os processos de colonialidade, racialização e produção dos privilégios não operam apenas sobre estruturas sociais ou institucionais, mas também sobre as formas pelas quais sujeitos compreendem a si mesmos, interpretam suas trajetórias e são reconhecidos pelos outros. Conforme demonstra Schucman (2020), a experiência da branquitude caracteriza-se precisamente pela invisibilidade de sua própria racialização e pela naturalização dos privilégios que estruturam posições de autoridade, legitimidade e reconhecimento.

Essa invisibilidade permite que sujeitos brancos sejam socialmente percebidos como referência universal, enquanto as experiências da população negra permanecem continuamente racializadas e submetidas a processos de vigilância, subalternização, contestação e deslegitimação. A experiência deixa, assim, de representar um ponto de partida para tornar-se objeto de investigação, revelando como relações históricas de poder regulam quem pode ser reconhecido como sujeito, como produtor legítimo de conhecimento e como ocupante de posições de prestígio.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva genealógica defendida por Miñoso (2019), ao reconhecer que a experiência precisa ser interrogada a partir das condições históricas que possibilitam sua produção, e não apenas descrita em seus efeitos aparentes. A genealogia da experiência permite deslocar a análise das narrativas individuais para a investigação das práticas, discursos e dispositivos que constituem determinadas formas de existência, pertencimento e reconhecimento. Sob essa perspectiva, compreender a experiência implica investigar os processos históricos que tornam inteligíveis certas identidades, legitimam determinados saberes e silenciam outros, revelando a dimensão política presente na própria constituição dos sujeitos.

A articulação entre essas autoras fornece, portanto, o principal fundamento epistemológico desta pesquisa. Ao compreender a experiência como produção histórica

das relações de poder, torna-se possível investigar como colonialidade, racismo, branquitude e masculinidade continuam estruturando os critérios de reconhecimento acadêmico, legitimidade científica, autoridade epistêmica e acesso às posições de prestígio na universidade (Quadro 7). Mais do que analisar trajetórias individuais, esta pesquisa busca compreender as condições históricas que tornam determinadas experiências acadêmicas possíveis, legítimas e socialmente reconhecidas, enquanto outras permanecem sistematicamente invisibilizadas ou desautorizadas. Nessa perspectiva, a genealogia da experiência oferece uma possibilidade analítica para compreender como essas relações de poder produzem sujeitos, regulam formas de reconhecimento e contribuem para a manutenção dos privilégios raciais na carreira acadêmica de docentes de universidades públicas federais brasileiras.

Quadro 7 - Categorias analíticas da pesquisa e sua síntese conceitual

Categoria analítica	Síntese conceitual
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.
Carreira acadêmica	A carreira acadêmica é entendida como processo histórico de ingresso, permanência, reconhecimento e progressão.
Gênero e masculinidade	São compreendidos como relações de poder historicamente construídas que associam o masculino à competência, liderança e autoridade, contribuindo para a produção e naturalização de privilégios na carreira acadêmica.
Colonialidade	A colonialidade é compreendida como uma estrutura histórica de poder que permanece organizando hierarquias de raça, gênero e conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo.
Raça	A raça é entendida como categoria histórica estruturante das relações sociais e institucionais.
Branquitude	A branquitude é compreendida como uma posição racial historicamente construída que associa sujeitos brancos à normalidade, competência e legitimidade, produzindo

	privilégios que tendem a permanecer naturalizados e pouco percebidos.
Privilégios raciais	Os privilégios raciais são compreendidos como vantagens históricas, relacionais e institucionais associadas à branquitude, que favorecem o reconhecimento, o pertencimento e a legitimidade de determinados sujeitos na carreira acadêmica.
Experiência	A experiência é compreendida como produção histórica e não como relato neutro da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem orientada pela perspectiva da genealogia da experiência, com o objetivo de compreender como os privilégios raciais e de gênero impactam a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. Parte-se do entendimento de que as experiências sociais não são produzidas de forma isolada ou individualizada, mas constituídas historicamente por relações de poder, processos de racialização e dinâmicas institucionais que atravessam os sujeitos e moldam suas trajetórias, percepções e possibilidades de reconhecimento acadêmico (Foucault, 2021; Miñoso, 2019).

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como os privilégios raciais e de gênero operam no cotidiano da carreira acadêmica, considerando não apenas seus efeitos objetivos, mas também as formas pelas quais são percebidos, vivenciados, naturalizados, silenciados ou contestados pelos sujeitos. A opção pela genealogia da experiência permite analisar as narrativas dos participantes não como relatos transparentes da realidade, mas como produções históricas e discursivas atravessadas por relações de poder, regimes de verdade e processos de subjetivação (Miñoso, 2019; Scott, 2001).

A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que o privilégio racial e de gênero não se manifestam apenas em estruturas formais ou indicadores institucionais, mas também nas experiências cotidianas, nos mecanismos simbólicos de legitimidade, nas relações interpessoais e nos modos pelos quais determinados sujeitos são reconhecidos, valorizados ou autorizados a ocupar espaços de prestígio acadêmico. Assim, a pesquisa procura acessar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas trajetórias acadêmicas, buscando identificar como raça, poder e reconhecimento se articulam na constituição das experiências vividas no contexto universitário.

Para tanto, o capítulo está organizado em três seções. Inicialmente, apresenta-se a genealogia da experiência como abordagem teórico-metodológica que orienta a pesquisa. Em seguida, são descritos o campo e os instrumentos de pesquisa, incluindo os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos de coleta de dados. Por fim, são apresentados os procedimentos de análise das narrativas produzidas ao longo da investigação.

6.1 A GENEALOGIA DA EXPERIÊNCIA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Compreender os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica implica reconhecer que as trajetórias profissionais não são construídas exclusivamente a partir de critérios objetivos de mérito, produtividade ou competência técnica, mas atravessadas por relações históricas de poder que organizam diferentes possibilidades de pertencimento, reconhecimento e legitimidade institucional. Nesse sentido, as experiências vividas pelos sujeitos no espaço universitário não podem ser compreendidas como acontecimentos isolados ou puramente individuais, uma vez que são constituídas social e historicamente por processos de racialização, hierarquização e produção de subjetividades que moldam a forma como determinados corpos circulam, são reconhecidos e ocupam posições de prestígio no ambiente acadêmico (Foucault, 2021; Scott, 2001).

Partindo dessa compreensão, esta pesquisa adota a genealogia da experiência como abordagem teórico-metodológica para investigar como os privilégios raciais e de gênero atravessam as trajetórias acadêmicas de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. A escolha dessa perspectiva metodológica fundamenta-se na compreensão de que o privilégio racial não opera apenas em estruturas formais e objetivas, mas também em mecanismos simbólicos, afetivos e cotidianos que produzem formas diferenciadas de pertencimento, autoridade e reconhecimento acadêmico. Assim, mais do que identificar desigualdades raciais de maneira descritiva, busca-se compreender os processos históricos, discursivos e institucionais que produzem e sustentam determinadas posições de privilégio e subalternidade no espaço universitário.

A utilização da experiência como dimensão analítica permite acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias acadêmicas, evidenciando como determinadas relações de poder são percebidas, naturalizadas, legitimadas, silenciadas ou contestadas ao longo da vida profissional. Entretanto, conforme argumenta Joan Scott, a experiência

não deve ser compreendida como evidência transparente da realidade ou como verdade incontestável sobre os fenômenos sociais, mas como uma construção histórica e discursiva produzida em meio às relações sociais e às estruturas de poder (Scott, 2001).

Nessa mesma direção, Donna Haraway (1995), ao desenvolver a noção de conhecimentos situados, problematiza as pretensões universalizantes da ciência moderna e argumenta que todo conhecimento é produzido a partir de posições históricas, corporificadas e localizadas. Tal perspectiva contribui para compreender que as experiências analisadas nesta pesquisa não representam verdades universais sobre o espaço acadêmico, mas produções situadas atravessadas por relações de poder, raça, gênero e institucionalidade.

Ao problematizar o uso da experiência como fundamento imediato do conhecimento, Scott (2001) argumenta que os sujeitos não existem previamente às relações sociais que vivenciam, mas são constituídos por elas. Dessa forma, a experiência não representa simplesmente algo vivido individualmente, mas um processo histórico através do qual os sujeitos são produzidos e posicionados socialmente. Tal perspectiva torna-se fundamental para esta pesquisa, uma vez que permite compreender que as experiências relacionadas ao privilégio racial não decorrem apenas de vivências individuais isoladas, mas de processos históricos e institucionais que organizam formas distintas de reconhecimento, legitimidade e circulação acadêmica.

A genealogia, em uma de suas vertentes, possui suas bases nas formulações de Friedrich Nietzsche, sendo posteriormente apropriada por Michel Foucault como instrumento crítico de análise histórica das relações de poder, das práticas sociais e dos processos de subjetivação. Em Nietzsche (2009), a genealogia surge como uma crítica às pretensões universalizantes da moral e da verdade, propondo uma investigação voltada às condições históricas que tornam determinados valores, práticas e formas de pensamento possíveis em contextos específicos. Ao invés de buscar origens lineares ou essências fixas dos fenômenos sociais, a genealogia procura evidenciar as disputas, rupturas, interesses e relações de força que atravessam a constituição histórica dos sujeitos e das instituições.

Posteriormente, Foucault (2014, 2021) amplia a perspectiva genealógica ao utilizá-la como ferramenta analítica voltada à compreensão das tecnologias de poder que organizam os regimes de verdade, as práticas institucionais e os modos de subjetivação presentes na sociedade moderna. Para o autor, os discursos não são neutros, mas articulados a mecanismos de poder que produzem formas específicas de normalização, classificação e reconhecimento social. Nesse sentido, a genealogia permite compreender

como determinadas práticas e saberes tornam-se legítimos, naturais e universalizados, ao mesmo tempo em que outras formas de existência e conhecimento são silenciadas, marginalizadas ou desautorizadas (Foucault, 2021).

A perspectiva genealógica torna-se particularmente relevante para a análise do privilégio racial no contexto universitário, pois possibilita investigar como discursos relacionados à meritocracia, excelência acadêmica, competência científica e prestígio institucional são historicamente produzidos e legitimados, contribuindo para a manutenção de hierarquias raciais muitas vezes naturalizadas no espaço acadêmico. Assim, a genealogia não busca identificar uma origem única do privilégio racial, mas compreender os processos históricos e institucionais que tornam determinadas formas de reconhecimento acadêmico possíveis, legítimas e socialmente valorizadas.

A partir dessas contribuições, a feminista decolonial Yuderkys Espinosa Miñoso propõe a genealogia da experiência como uma abordagem voltada à compreensão das experiências encarnadas, racializadas e situadas dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente atravessados pela colonialidade, pelo racismo e pelas múltiplas formas de opressão (Miñoso, 2019). Para a autora, a genealogia da experiência permite investigar não apenas as estruturas objetivas de dominação, mas também os efeitos subjetivos, afetivos e corporais produzidos pelas relações de poder sobre os sujeitos.

Nesse sentido, Miñoso (2019) propõe compreender a experiência como arquivo. Entretanto, diferentemente da noção tradicional de arquivo enquanto conjunto documental estático e institucionalizado, a autora compreende o arquivo como corpo-memória, isto é, como um repositório vivo de emoções, marcas, afetos, silenciamentos, violências e resistências historicamente produzidos sobre corpos racializados e subalternizados. Dessa forma, a experiência passa a ser entendida como espaço de inscrição histórica do poder sobre os sujeitos, permitindo acessar não apenas acontecimentos objetivos, mas também os modos pelos quais tais acontecimentos são sentidos, elaborados, narrados e significados.

Essa compreensão dialoga também com Patricia Hill Collins (2019), ao defender que sujeitos historicamente subalternizados ocupam posições sociais capazes de produzir leituras específicas e críticas acerca das estruturas de poder que organizam a vida social. Ao discutir a centralidade das experiências racializadas na produção do conhecimento, a autora evidencia que determinados sujeitos desenvolvem perspectivas privilegiadas para compreender as dinâmicas de dominação justamente por vivenciarem cotidianamente seus efeitos institucionais e simbólicos.

A genealogia da experiência desloca, portanto, o foco analítico da busca por verdades universais para a compreensão das ambiguidades, tensões, contradições e fraturas presentes nas narrativas dos sujeitos. Nessa perspectiva, as experiências relatadas pelos participantes desta pesquisa não foram tomadas como descrições transparentes da realidade, mas como produções discursivas atravessadas por relações de poder, processos históricos e mecanismos institucionais que organizam formas distintas de pertencimento e reconhecimento acadêmico. Assim, as narrativas produzidas ao longo da pesquisa constituem espaços de disputa simbólica, nos quais emergem silenciamentos, naturalizações, resistências e interpretações acerca das experiências racializadas vividas na universidade.

Na perspectiva metodológica proposta por Miñoso (2019), a genealogia da experiência também pressupõe uma escuta radical e politicamente comprometida com os sujeitos da pesquisa. Isso significa compreender que as narrativas não se limitam ao conteúdo objetivo do que é dito, mas envolvem igualmente silêncios, hesitações, afetos, desconfortos e deslocamentos simbólicos que revelam os efeitos do poder sobre a constituição das subjetividades. Assim, a centralidade da narrativa nesta pesquisa não está apenas nos acontecimentos relatados, mas nos sentidos produzidos pelos participantes ao elaborarem suas trajetórias acadêmicas, suas percepções sobre reconhecimento institucional e suas experiências relacionadas ao privilégio racial.

A escolha da genealogia da experiência como abordagem teórico-metodológica justifica-se, portanto, por sua capacidade de articular experiência, subjetividade, poder e colonialidade na análise das trajetórias acadêmicas. Além de seu potencial para compreender experiências racializadas em contextos marcados pela colonialidade (Miñoso, 2019), essa perspectiva vem sendo proposta como uma possibilidade metodológica para os Estudos Organizacionais, ao permitir a análise das relações de poder, dos processos de subjetivação e das desigualdades produzidas nas organizações (Nardes; Oliveira, 2026).

Tal perspectiva permite compreender que os privilégios raciais não operam apenas em práticas explícitas de exclusão, mas também em mecanismos cotidianos e frequentemente naturalizados que regulam quem pode ocupar posições de autoridade, prestígio e legitimidade na universidade. Ao investigar as experiências de docentes inseridos em cursos historicamente associados às elites e às posições de distinção social, a genealogia da experiência possibilita analisar como raça, poder e reconhecimento se articulam na constituição das trajetórias acadêmicas e das formas de circulação institucional no espaço universitário.

Em suma, a genealogia da experiência constitui uma abordagem teórico-metodológica voltada à compreensão das condições históricas de possibilidade das práticas sociais, das formações discursivas e dos processos de subjetivação que atravessam os sujeitos e organizam as relações de poder na sociedade (Foucault, 2021; Miñoso, 2019). No contexto desta pesquisa, a escolha desse método justifica-se por sua capacidade de analisar de forma aprofundada as dinâmicas que moldam, legitimam e reproduzem os privilégios raciais no espaço acadêmico, permitindo compreender como determinadas posições de reconhecimento, autoridade e prestígio são historicamente construídas e naturalizadas na universidade.

A genealogia da experiência possibilita situar o privilégio racial e de gênero em seu contexto histórico, social e institucional mais amplo, investigando as condições que sustentam sua permanência ao longo do tempo, bem como as transformações nas formas de poder e controle que atravessam a carreira acadêmica. Ao problematizar discursos meritocráticos, regimes de legitimidade e narrativas universalizantes presentes no ambiente universitário, essa perspectiva permite desnaturalizar representações que frequentemente ocultam as desigualdades raciais e os mecanismos de exclusão presentes nas instituições de ensino superior.

Além disso, a genealogia da experiência possibilita compreender que o privilégio racial não opera apenas em dimensões estruturais e objetivas, mas também em experiências cotidianas, afetivas e subjetivas que atravessam os sujeitos em suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, a abordagem permite analisar não apenas os mecanismos de reprodução das hierarquias raciais, mas também as formas de resistência, negociação, deslocamento e elaboração subjetiva produzidas pelos indivíduos diante das relações de poder que organizam o espaço universitário (Miñoso, 2019).

Ao articular experiência, poder, colonialidade e subjetividade, a genealogia da experiência oferece uma possibilidade analítica consistente para compreender como os privilégios raciais operam nas carreiras acadêmicas. Para além desta pesquisa, essa abordagem apresenta potencial para ampliar o repertório metodológico dos Estudos Organizacionais, ao possibilitar investigações comprometidas com a historicização das experiências e com a problematização das relações de poder que atravessam as organizações (Nardes; Oliveira, 2026). Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão crítica das desigualdades raciais presentes na universidade, evidenciando os mecanismos históricos e institucionais que sustentam formas diferenciadas de reconhecimento, pertencimento e circulação acadêmica.

A genealogia da experiência, proposta por Miñoso (2019) a partir da perspectiva genealógica foucaultiana, não busca acessar a experiência como um dado imediato ou como a simples descrição de acontecimentos vividos pelos sujeitos. Seu objetivo consiste em compreender os processos históricos, discursivos e institucionais que produzem determinadas experiências, tornando algumas formas de existência inteligíveis, legítimas e reconhecidas, enquanto outras permanecem invisibilizadas ou desautorizadas. Nessa perspectiva, a experiência deixa de ser compreendida como uma evidência individual e passa a constituir um objeto de investigação, exigindo que o pesquisador analise as condições históricas que tornam determinadas experiências possíveis.

Essa compreensão produz uma importante consequência metodológica. Se a experiência não está imediatamente disponível na realidade, tampouco pode ser acessada diretamente pelo pesquisador. O que se torna possível acessar são os registros por meio dos quais essas experiências foram produzidas, organizadas, preservadas e narradas ao longo do tempo. É justamente esse conjunto de registros que constitui aquilo que a genealogia denomina arquivo. Assim, os arquivos não correspondem apenas a documentos físicos ou registros administrativos, mas abrangem diferentes vestígios das relações de poder que produzem sujeitos, saberes, instituições e formas de reconhecimento. Em outras palavras, é nos arquivos que permanecem inscritos os rastros históricos das experiências que a genealogia pretende compreender.

Dessa forma, operacionalizar a genealogia da experiência nesta pesquisa significou, em primeiro lugar, construir os arquivos que seriam posteriormente analisados. A construção desses arquivos ocorreu pela articulação entre diferentes tipos de registros, produzidos em distintos contextos, mas relacionados ao mesmo fenômeno investigado: os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. Em vez de usar uma única fonte de informação, a pesquisa reuniu diferentes arquivos capazes de evidenciar tanto a dimensão institucional quanto a dimensão experiencial da produção desses privilégios.

Os arquivos institucionais foram constituídos por diferentes tipologias documentais relacionadas à organização da universidade brasileira e à carreira acadêmica. Foram utilizados documentos normativos e legais, especialmente legislações referentes à organização da carreira docente e às políticas de ações afirmativas; documentos institucionais, produzidos pelas universidades públicas federais e relacionados à organização e ao funcionamento institucional; relatórios e levantamentos, com informações sobre desigualdades raciais e de gênero na carreira acadêmica; bases e dados

estatísticos, referentes à composição racial e de gênero do corpo docente e à distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa; e documentos e registros históricos, utilizados para compreender a formação e as transformações da universidade brasileira. Esses materiais foram provenientes de diferentes fontes, entre elas as universidades públicas federais investigadas, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o *Parent in Science*. A articulação dessas diferentes tipologias documentais permitiu compreender como raça e gênero se materializam na organização da carreira acadêmica e nos critérios institucionais de reconhecimento, autoridade e pertencimento.

Contudo, embora os documentos institucionais das universidades participantes tenham subsidiado a análise e a interpretação dos dados empíricos, eles não foram citados nem apresentados ao longo da tese, uma vez que sua identificação poderia comprometer o anonimato das instituições investigadas. Assim, na escrita da tese foram mobilizados exclusivamente documentos públicos, especialmente aqueles produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a legislação federal referente ao ensino superior e às políticas de ações afirmativas, preservando-se a confidencialidade das universidades participantes da pesquisa.

Entretanto, compreender a produção dessas experiências exigia também acessar os arquivos constituídos pelas memórias dos sujeitos. Na genealogia da experiência, as memórias não são compreendidas como relatos objetivos sobre acontecimentos passados, mas como narrativas produzidas a partir das posições históricas ocupadas pelos sujeitos e das relações de poder que atravessam suas trajetórias. Assim, operacionalizar o conceito de experiência nesta pesquisa significou acessar essas memórias, entendendo que é por meio delas que os docentes narram, interpretam, silenciam e atribuem sentido às próprias experiências ao longo da carreira acadêmica.

Como recurso para tornar essa operacionalização mais compreensível, pode-se utilizar a analogia de um baú. Metaforicamente, os arquivos constituem esse baú no qual permanecem guardadas as experiências produzidas historicamente. Contudo, esse baú não pode ser aberto de maneira espontânea; ele exige chaves que permitam acessar seu conteúdo. Nesta pesquisa, duas chaves metodológicas possibilitaram essa abertura. A primeira foi constituída pelos documentos, que permitiram acessar os registros institucionais da produção histórica dos privilégios raciais e de gênero. A segunda foi constituída pelo roteiro de entrevistas semiestruturadas, concebido não apenas como um instrumento de produção de dados, mas como a chave metodológica que possibilitou acessar as memórias dos docentes e, conseqüentemente, as experiências nelas produzidas

e narradas. Assim, enquanto os documentos abriram o arquivo institucional, as entrevistas possibilitaram abrir o arquivo experiencial, permitindo compreender como as relações de poder são vividas, significadas e naturalizadas pelos próprios sujeitos.

Essa compreensão também permitiu reconhecer que os arquivos construídos nesta pesquisa extrapolam os documentos e as entrevistas efetivamente realizadas. O próprio processo de produção dos dados passou a integrar o arquivo analítico. Inicialmente, a pesquisa previa a participação de docentes de diferentes cursos, regiões do país, pertencimentos raciais e gêneros. Contudo, o reduzido número de respostas aos convites enviados revelou que o silêncio também constitui uma forma de expressão das relações de poder investigadas. Assim, as não respostas deixaram de representar apenas uma limitação operacional e passaram a integrar os arquivos da pesquisa, uma vez que também comunicam formas específicas de produção, proteção e manutenção dos privilégios raciais na carreira acadêmica.

Desse modo, os arquivos construídos nesta investigação foram constituídos pela articulação entre documentos institucionais, dados secundários, registros históricos, memórias, entrevistas e silêncios (Quadro 8). Foi a análise integrada desse conjunto de arquivos que possibilitou operacionalizar a genealogia da experiência e compreender como privilégios raciais e de gênero são historicamente produzidos, legitimados e reproduzidos na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras.

Quadro 8 - Operacionalização da genealogia da experiência por meio da construção dos arquivos de pesquisa

Tipo de arquivo	Categoria analítica	O que compõe o arquivo	Forma de acesso (chave metodológica)	Contribuição para a análise
Arquivo institucional	Raça	Dados sobre composição racial da carreira acadêmica, distribuição de bolsas de produtividade, documentos institucionais, dados do CNPq, Parent in Science, legislações e documentos históricos sobre a universidade brasileira.	Análise documental	Compreender como privilégios raciais são produzidos, legitimados e reproduzidos institucionalmente na carreira acadêmica.
Arquivo institucional	Gênero	Documentos sobre desigualdades de gênero na carreira acadêmica,	Análise documental	Identificar como gênero estrutura relações de poder e se articula à

		políticas institucionais, dados secundários e literatura especializada.		produção dos privilégios raciais.
Arquivo experiencial	Raça e gênero	Memórias, narrativas e experiências produzidas pelos docentes durante as entrevistas semiestruturadas.	Roteiro de entrevistas	Acessar as experiências por meio das memórias, compreendendo como os docentes narram, interpretam e significam suas trajetórias acadêmicas.
Arquivo do silêncio	Relações de poder	Não respostas aos convites enviados, recusas, baixa adesão e silêncios produzidos durante o acesso ao campo.	Processo de produção dos dados	Compreender o silêncio como parte constitutiva das relações de poder e como expressão dos privilégios investigados, deixando de tratá-lo apenas como limitação metodológica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

6.2 CAMPO E INSTRUMENTO DE PESQUISA

A presente pesquisa buscou **compreender como os privilégios raciais e de gênero constituem a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras**. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa orientada pela genealogia da experiência, tomando como foco as narrativas e experiências de docentes inseridos em espaços historicamente associados ao prestígio social, à autoridade institucional e à produção de legitimidade acadêmica.

Conforme discutido na seção anterior, a construção dos arquivos constitui apenas a primeira etapa da operacionalização da genealogia da experiência. O passo seguinte consiste em iniciar sua abertura analítica. Mantendo a analogia do baú apresentada anteriormente, este momento corresponde à utilização das primeiras chaves metodológicas para acessar os arquivos construídos. Nesse sentido, a primeira abertura do arquivo institucional foi realizada a partir dos dados disponibilizados pelo *Parent in Science* – PiS, iniciativa brasileira dedicada à produção e divulgação de evidências sobre desigualdades de gênero, maternidade, parentalidade e, mais recentemente, raça na ciência. A escolha dessa fonte não ocorreu apenas pela disponibilidade de dados, mas por

seu posicionamento como um espaço de produção de conhecimento comprometido com a visibilização das desigualdades estruturais presentes na carreira acadêmica.

Iniciar a análise por esse arquivo permitiu compreender que os privilégios investigados nesta pesquisa não emergem exclusivamente das narrativas produzidas pelos docentes, mas também podem ser identificados nos próprios indicadores que organizam a carreira acadêmica brasileira. Os dados sistematizados pelo PiS evidenciam padrões persistentes de desigualdade na produção científica, no acesso a oportunidades acadêmicas, na distribuição de bolsas de produtividade e na progressão da carreira, demonstrando que as diferenças observadas não correspondem a trajetórias individuais, mas a processos estruturais que atravessam a universidade brasileira.

Além disso, a escolha pelo PiS dialoga diretamente com a perspectiva analítica desta tese. Embora a pesquisa tenha como foco central os privilégios raciais, parte-se do entendimento de que raça e gênero constituem categorias inseparáveis na produção das relações de poder que organizam a carreira acadêmica. Assim, iniciar a abertura dos arquivos pela categoria gênero não significa estabelecer uma hierarquia entre essas categorias, mas reconhecer que os estudos produzidos pelo PiS oferecem um importante ponto de partida para compreender como desigualdades historicamente naturalizadas estruturam o funcionamento da universidade. A partir dessa primeira abertura, os demais arquivos institucionais e experienciais passam a ser articulados, permitindo analisar de forma integrada como raça, gênero e relações de poder produzem privilégios raciais na carreira acadêmica.

A definição do campo empírico fundamenta-se na compreensão de que a universidade pública brasileira, embora frequentemente associada a princípios de universalidade, mérito e neutralidade institucional, permanece atravessada por desigualdades raciais historicamente constituídas. Nesse contexto, os dados apresentados pelo relatório do PiS acerca da distribuição das bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) evidenciam a permanência de assimetrias raciais e de gênero no reconhecimento científico brasileiro (PiS, 2023).

A partir do informativo é possível identificar importantes desigualdades relacionadas à produção e ao reconhecimento científico no Brasil (PiS, 2023). Entre os principais aspectos evidenciados pelo relatório destacam-se a baixa representação das mulheres, a persistência do chamado “efeito tesoura”, as desigualdades raciais acentuadas para pessoas negras e indígenas, as disparidades regionais e entre áreas do conhecimento,

além da ausência de dados mais amplos sobre parentalidade, deficiência e outras intersecções sociais relevantes.

As bolsas de produtividade em pesquisa constituem uma das principais formas de reconhecimento acadêmico e científico no país, sendo concedidas a pesquisadores que se destacam em suas áreas de atuação e contribuem significativamente para o avanço da ciência e da tecnologia brasileira. Atualmente, as bolsas estão organizadas em diferentes níveis hierárquicos, variando do nível 2 ao nível 1A, e sua distribuição ocorre a partir de critérios definidos pelos Comitês de Assessoramento de cada área do conhecimento.

Nesse contexto, os dados apresentados pelo PiS (2023) tornam-se particularmente relevantes para esta pesquisa, pois evidenciam que os mecanismos de reconhecimento acadêmico não operam de forma neutra ou universal. Ao contrário, os dados demonstram uma forte concentração das bolsas de produtividade entre homens brancos, especialmente nos níveis mais elevados da carreira científica, indicando a permanência de desigualdades estruturais relacionadas ao acesso, à legitimidade e à circulação acadêmica.

Tal cenário sugere a reprodução de privilégios raciais no interior do campo científico, uma vez que sujeitos brancos tendem a ocupar de maneira predominante posições de maior reconhecimento institucional. Paralelamente, a baixa representatividade de pessoas negras e indígenas entre bolsistas de produtividade evidencia a existência de barreiras estruturais que atravessam as trajetórias acadêmicas de grupos racializados, dificultando seu acesso a espaços de prestígio e autoridade científica.

Além disso, os dados levantam problematizações importantes acerca das próprias noções de mérito e excelência acadêmica mobilizadas no interior da universidade. A predominância de homens brancos entre os bolsistas de produtividade sugere que os processos de reconhecimento científico estão atravessados por relações históricas de poder que influenciam quais trajetórias, produções e sujeitos são considerados legítimos no campo acadêmico. Tal dinâmica produz efeitos não apenas sobre a distribuição de recursos e oportunidades, mas também sobre os próprios processos de produção do conhecimento, influenciando quais temas, perspectivas e experiências tornam-se mais visíveis e valorizados institucionalmente.

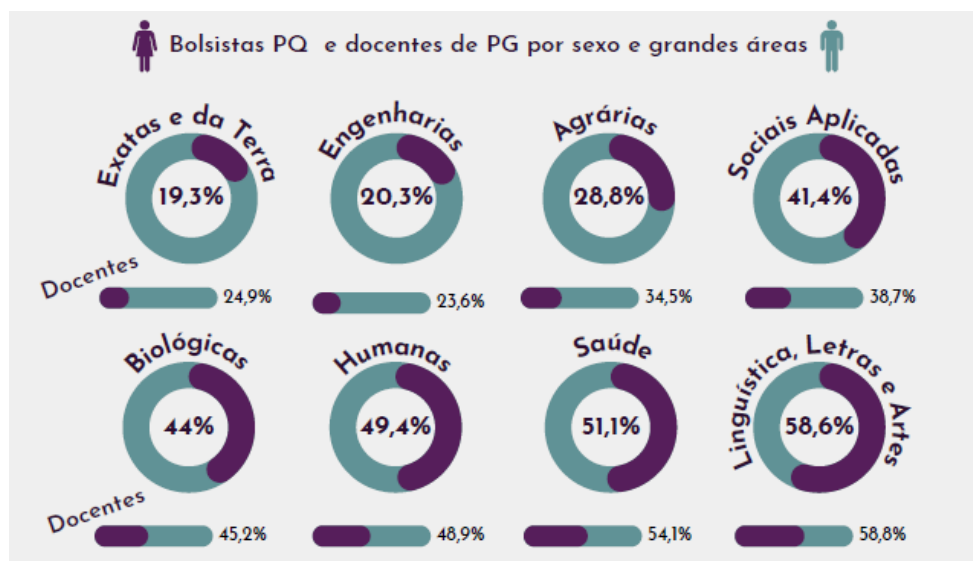
De acordo com o relatório, em 2023 existia 16.108 bolsas PQ vigentes em todos os níveis, distribuídas entre aproximadamente 109.548 docentes vinculados à pós-graduação brasileira, o que significa que apenas 14,7% dos docentes possuíam bolsa de produtividade (PiS, 2023). Além da limitação quantitativa das bolsas, o relatório aponta

que a distribuição desse reconhecimento acadêmico permanece marcada por profundas desigualdades de gênero e raça.

A análise da distribuição das bolsas evidencia uma discrepância significativa entre a participação das mulheres na pós-graduação brasileira e sua presença entre os bolsistas PQ. Embora as mulheres representem aproximadamente 42% dos docentes da pós-graduação, apenas 36,5% das bolsas vigentes são destinadas a pesquisadoras. Observa-se ainda o chamado “efeito tesoura”, caracterizado pela diminuição progressiva da participação feminina conforme ocorre a ascensão nos níveis mais elevados das bolsas de produtividade.

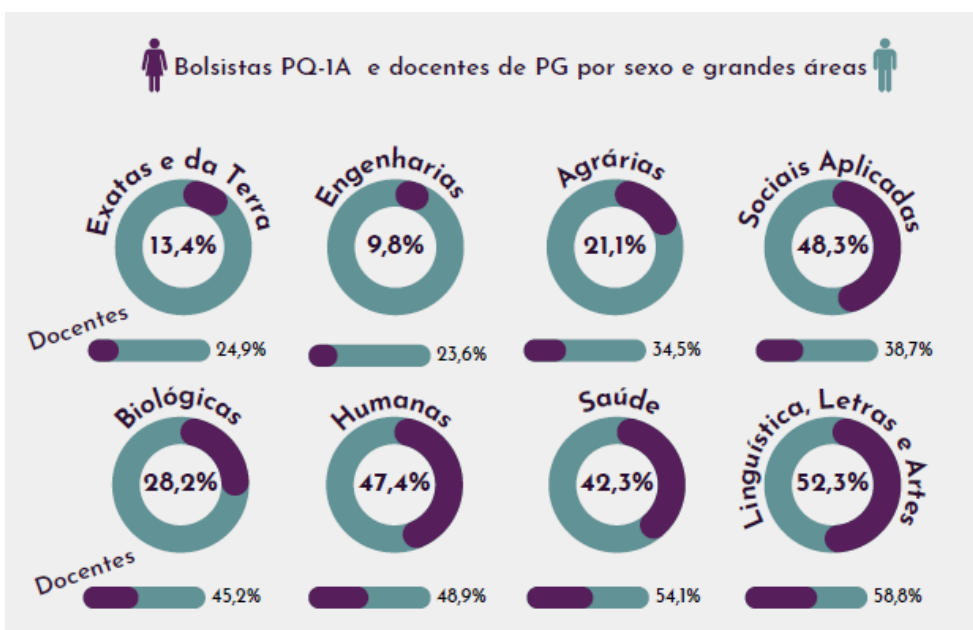
A participação das mulheres entre bolsistas PQ varia significativamente entre as grandes áreas do conhecimento. Nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, a proporção de mulheres entre bolsistas de produtividade é inferior à participação feminina entre docentes dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Em contrapartida, nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais Aplicadas, observa-se uma participação proporcionalmente maior de mulheres entre bolsistas PQ em relação à participação feminina como docentes na pós-graduação. A única grande área em que se verifica equilíbrio entre a porcentagem de mulheres bolsistas e docentes é Linguística, Letras e Artes (Figura 1). Contudo, quando analisadas especificamente as bolsas de nível 1A (consideradas as de maior prestígio acadêmico), observa-se que, em sete das oito grandes áreas do conhecimento, a participação das mulheres entre bolsistas PQ-1A permanece inferior à sua participação entre docentes dos PPGs (Figura 2). A única exceção identificada é a área de Ciências Sociais Aplicadas.

Figura 1 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista, nas grandes áreas do conhecimento. As barras indicam a participação das mulheres como docentes na pós-graduação



Fonte: PiS (2023).

Figura 2 - Distribuição das bolsas PQ-1A vigentes em julho de 2023, por sexo do bolsista, nas grandes áreas do conhecimento. As barras indicam a participação das mulheres como docentes na pós-graduação

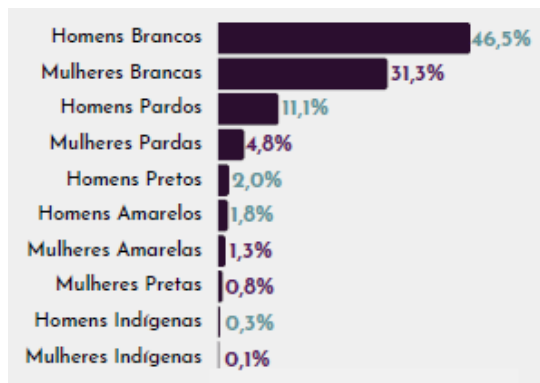


Fonte: PiS (2023).

Em relação aos dados de raça/cor apresentados no informativo, 19,2% dos bolsistas PQ não declararam raça/cor. Entre os declarantes, observa-se forte concentração de bolsas entre pessoas brancas (77,8%). Pessoas pardas representam 15,9% dos bolsistas, seguidas por pessoas amarelas (3,1%), pessoas pretas (2,8%) e pessoas indígenas (0,44%). Quando os dados são cruzados entre sexo e raça/cor, identifica-se uma concentração significativa das bolsas entre homens brancos, que correspondem a 46,5% do total de bolsistas PQ (Figura 3). O cenário torna-se ainda mais desigual entre bolsistas

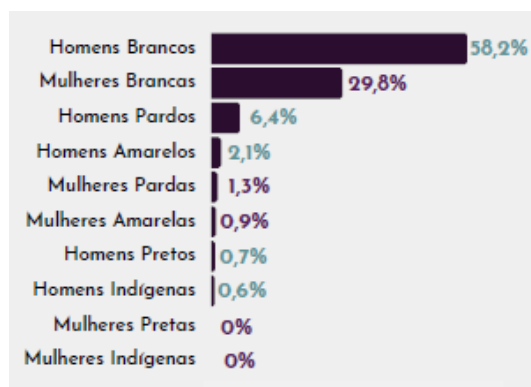
de nível 1A, categoria na qual não há mulheres pretas ou indígenas contempladas com bolsas de produtividade (Figura 4). Além disso, em todas as grandes áreas do conhecimento observam-se discrepâncias na distribuição das bolsas por raça/cor, evidenciando que as desigualdades raciais se articulam às desigualdades de gênero na configuração do reconhecimento acadêmico brasileiro.

Figura 3 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista



Fonte: PiS (2023).

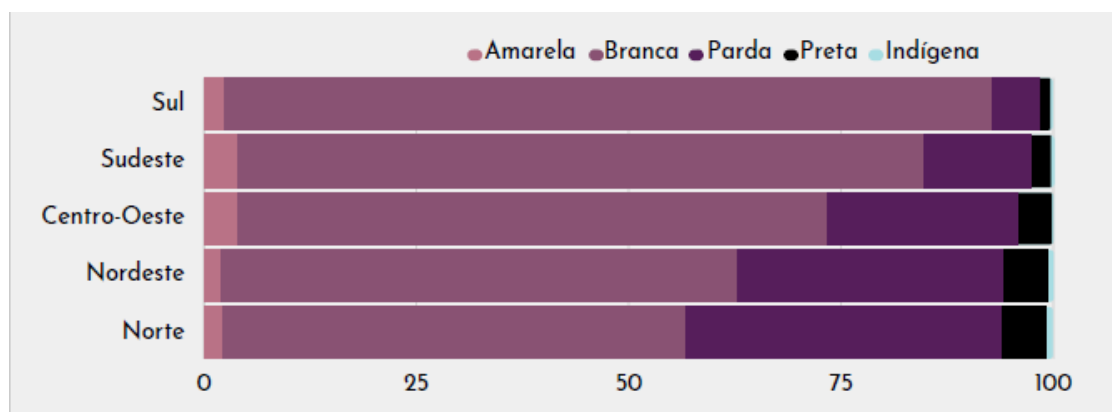
Figura 4 - Distribuição das bolsas PQ-1A vigentes em julho de 2023, por raça/cor e sexo do bolsista.



Fonte: PiS (2023).

No que se refere à distribuição regional das bolsas PQ, observa-se forte concentração na região Sudeste, responsável por 56,5% das bolsas vigentes. Entre as bolsas de nível 1A, a concentração regional torna-se ainda mais expressiva, alcançando 70,2% do total nacional. Segundo o relatório, a região Sul possui 72,8% de sua população autodeclarada branca, enquanto na região Norte pessoas brancas correspondem a 19,7% da população. Ainda que exista certa correspondência entre a distribuição racial da população e a distribuição regional das bolsas, o relatório evidencia a permanência de sub-representação de pessoas pretas e pardas mesmo em regiões nas quais esses grupos compõem a maior parte da população, como ocorre no Norte (78,4%) e no Nordeste (73,9%) (Figura 5).

Figura 5 - Distribuição das bolsas PQ vigentes em julho de 2023, por raça/cor em cada uma das regiões



Fonte: PiS (2023).

O relatório também demonstra que a participação das mulheres entre bolsistas PQ apresentou pouca alteração ao longo de quase duas décadas, passando de 33,4% em 2004 para 35,6% em 2023. Em relação à raça/cor, observa-se crescimento da participação de pessoas pardas entre bolsistas de produtividade nos últimos anos, de 9,2% em 2005 para 15,8% em 2023. Entretanto, a participação de pessoas pretas permanece bastante reduzida, passando de 1,1% em 2005 para apenas 2,8% em 2023. No caso de pessoas indígenas, os percentuais permaneceram praticamente inalterados no período analisado, passando de 0,46% em 2005 para 0,44% em 2023.

Os dados apresentados pelo relatório do PiS evidenciam que as desigualdades raciais, de gênero e regionais permanecem estruturando os mecanismos de reconhecimento científico no Brasil. Nesse sentido, tais informações tornam-se relevantes para esta pesquisa por evidenciarem que os processos de acesso, legitimidade e valorização acadêmica não operam de forma neutra, mas atravessados por relações históricas de poder que produzem diferentes possibilidades de circulação, permanência e reconhecimento no campo científico. Assim, os dados das bolsas de produtividade do CNPq constituem um importante ponto de partida para compreender as dinâmicas de privilégio racial presentes na carreira acadêmica e os mecanismos institucionais que contribuem para a reprodução das desigualdades no espaço universitário.

Após a abertura inicial do arquivo institucional por meio dos dados sistematizados pelo PiS, tornou-se necessário ampliar a análise para outros documentos capazes de revelar como as relações de poder se materializam na organização da carreira acadêmica brasileira. Se o PiS permitiu evidenciar padrões gerais relacionados às desigualdades de gênero e raça na ciência, os demais arquivos institucionais possibilitaram compreender como essas dinâmicas se expressam no contexto específico desta investigação. Assim, a análise foi ampliada para documentos normativos, legislações, informações institucionais

e demais registros relacionados às universidades públicas federais e aos cursos de graduação considerados carreiras imperiais. Esses documentos constituem uma segunda chave de acesso ao arquivo institucional, permitindo compreender não apenas quem ocupa esses espaços, mas também como eles foram historicamente organizados e legitimados como lugares de elevado prestígio, autoridade científica e reconhecimento acadêmico.

A abertura desse segundo conjunto de arquivos institucionais permitiu delimitar o campo empírico da pesquisa. Diante desse cenário, o campo empírico desta pesquisa foi delimitado a espaços acadêmicos historicamente associados ao prestígio social, à legitimidade institucional e às posições de maior reconhecimento no interior da universidade brasileira. Assim, a escolha pelas universidades públicas federais e pelos cursos considerados imperiais decorre da necessidade de investigar como os privilégios raciais operam em trajetórias acadêmicas inseridas em contextos que concentram autoridade científica, produção de conhecimento legitimado e acesso às posições de maior prestígio no campo universitário.

Para a realização da pesquisa, foram definidos inicialmente alguns critérios de inclusão e exclusão relacionados ao campo empírico investigado. A escolha pelas universidades públicas federais fundamentou-se no fato de que o processo de contratação de docentes nessas instituições é regido por um conjunto de resoluções, leis, diretrizes e normas que buscam assegurar a transparência, a legalidade e a imparcialidade dos processos seletivos, visando à qualidade do quadro docente das instituições federais de ensino superior (Lei nº 12.772, 2012). Dessa forma, considera-se que os docentes participantes da pesquisa passaram, teoricamente, por processos semelhantes de ingresso na carreira acadêmica, o que contribui para a construção de uma base comparável de trajetórias profissionais.

Outra questão relevante para a escolha das universidades públicas federais relaciona-se ao fato de essas instituições adotarem o concurso público como principal forma de contratação docente. Embora esse modelo seja frequentemente associado à ideia de redução de favorecimentos pessoais e possíveis vieses discriminatórios nos processos seletivos, esta pesquisa parte do entendimento de que a existência de mecanismos formais de isonomia não elimina, necessariamente, os efeitos das desigualdades raciais presentes nas trajetórias acadêmicas e nos processos de reconhecimento profissional. Assim, a escolha pelas universidades federais não decorre da compreensão de que tais espaços sejam neutros ou livres de assimetrias, mas da possibilidade de investigar como os

privilégios raciais operam mesmo em instituições organizadas sob princípios formais de universalidade e meritocracia.

Atualmente, o Brasil possui 68 universidades federais distribuídas entre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (MEC, 2024), conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Universidades públicas federais brasileiras

Universidade	Estado
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Acre
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Alagoas
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Amapá
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Amazonas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*	Bahia
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Bahia
Universidade Federal do Cariri (UFCA)*	Ceará
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Ceará
Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)*	Ceará
Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Espírito Santo
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)*	Goiás
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás
Universidade Federal de Jataí (UFJ)	Goiás
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Maranhão
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Mato Grosso
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	Mato Grosso
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mato Grosso do Sul
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Minas Gerais
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)*	Minas Gerais
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Minas Gerais
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Minas Gerais
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)*	Minas Gerais
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)*	Minas Gerais
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Minas Gerais
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Minas Gerais
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)*	Minas Gerais
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)*	Minas Gerais

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)*	Pará
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pará
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)*	Pará
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)*	Pará
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Paraíba
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Paraíba
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*	Paraná
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Paraná
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*	Paraná
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)*	Pernambuco
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFABE)*	Pernambuco
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pernambuco
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)*	Pernambuco
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Piauí
Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar)*	Piauí
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Rio de Janeiro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)*	Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Rio Grande do Norte
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Roraima
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*	Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Santa Catarina
Universidade Federal do ABC (UFABC)*	São Paulo
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*	São Paulo
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	São Paulo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Sergipe
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Tocantins
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)*	Tocantins

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

* Não participará do estudo devido ao critério de exclusão.

Inicialmente, foram selecionadas apenas universidades federais que oferecessem os três cursos considerados imperiais nesta pesquisa. Assim, para compor o campo

empírico, as instituições deveriam possuir, obrigatoriamente, os cursos de graduação em Direito, Medicina e Engenharia em seu escopo de ensino. A partir desse critério, 23 universidades foram excluídas do estudo por não contemplarem um ou mais dos cursos definidos para a pesquisa — UFRB, UFCA, UNILAB, UFCAT, UFSJ, UNIFAL-MG, UFTM, UFVJM, UNILA, UNIVASF, UFDPAr, UFFS e UFSCar (não possuem o curso de Direito); UFOPA, UNIFESSPA e UFRRJ (não possuem o curso de Medicina); UNIFEI, UFRA, UTFPR, UFABE, UFRPE e UFABC (não possuem os cursos de Direito e Medicina); e UFNT (não possui curso de Engenharia).

Nesta pesquisa, os participantes foram docentes vinculados aos cursos considerados imperiais nas universidades federais brasileiras, especificamente os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. A escolha desses cursos fundamenta-se no fato de que as chamadas carreiras imperiais se encontram historicamente associadas a processos de distinção social, prestígio institucional e concentração de privilégios, articulando-se diretamente às dinâmicas raciais produzidas ao longo da formação social brasileira. As profissões imperiais mantêm relações históricas com o colonialismo, a escravidão e os processos de racialização que estruturaram o acesso ao trabalho, ao conhecimento e às posições de poder nas sociedades coloniais e pós-coloniais. Nesse contexto, indivíduos brancos ocuparam historicamente posições privilegiadas em ocupações socialmente valorizadas, enquanto pessoas negras e outros grupos racializados foram sistematicamente excluídos ou relegados a posições subalternizadas (Coelho, 1999).

O legado da escravidão e do colonialismo produziu marcas profundas na organização das hierarquias sociais e profissionais, perpetuando desigualdades de acesso, reconhecimento e valorização social a partir da raça. A ideia de superioridade racial branca, amplamente difundida durante o período colonial e imperial, operou como mecanismo de legitimação da exploração e da subordinação de populações não-brancas, sustentando formas diferenciadas de acesso ao poder, à educação e às ocupações de maior prestígio social. Tal lógica também atravessou a constituição das profissões imperiais, nas quais sujeitos brancos foram historicamente reconhecidos como representantes legítimos do saber técnico, científico e intelectual, enquanto pessoas negras enfrentaram barreiras estruturais para acessar os mesmos espaços de formação, reconhecimento e autoridade profissional (Coelho, 1999).

Nesse sentido, o racismo produzido historicamente nas sociedades coloniais infiltrou-se nas estruturas acadêmicas e profissionais dessas carreiras, contribuindo para a manutenção de privilégios raciais que permanecem operando no tempo presente. A exclusão sistemática de sujeitos não-brancos dos espaços de maior prestígio acadêmico e

profissional não ocorreu apenas por mecanismos explícitos de discriminação, mas também por meio de dinâmicas institucionais mais sutis relacionadas ao acesso desigual à educação, às oportunidades de formação, às redes de reconhecimento e aos mecanismos de legitimação científica e profissional.

Além disso, a construção histórica das profissões imperiais esteve profundamente vinculada à valorização de referenciais eurocêntricos de conhecimento, racionalidade e competência, produzindo formas específicas de reconhecimento profissional e acadêmico associadas à branquitude. A colonialidade do poder produziu classificações raciais que organizaram não apenas as relações econômicas e sociais, mas também os próprios critérios de legitimidade do conhecimento e das posições de autoridade na modernidade (Quijano, 2005). Dessa forma, determinadas trajetórias, saberes e sujeitos passaram a ser historicamente reconhecidos como mais aptos a ocupar espaços de prestígio, enquanto outros permaneceram associados a posições de subalternidade e invisibilização.

A permanência da baixa diversidade racial em posições de destaque nessas carreiras contribui para a reprodução de imaginários sociais que associam competência, intelectualidade e autoridade científica a determinados grupos raciais. Tal dinâmica fortalece mecanismos de exclusão e dificulta o reconhecimento e a circulação acadêmica de sujeitos não-brancos em espaços historicamente constituídos como lugares de prestígio e distinção social. Assim, a escolha pelos cursos de Direito, Medicina e Engenharia relaciona-se à possibilidade de investigar como os privilégios raciais operam em carreiras tradicionalmente associadas às elites econômicas, intelectuais e políticas brasileiras, permitindo compreender como raça, reconhecimento e poder permanecem articulados na constituição das trajetórias acadêmicas contemporâneas.

Considerando essas dinâmicas históricas de prestígio, reconhecimento e produção de privilégios, a pesquisa buscou acessar sujeitos inseridos diretamente nesses espaços institucionais, especialmente docentes que ocupavam posições de autoridade e legitimidade acadêmica nas carreiras imperiais investigadas. A escolha inicial pelos coordenadores desses cursos relacionava-se à compreensão de que tais sujeitos ocupam posições institucionalmente legitimadas de reconhecimento e autoridade acadêmica no interior das universidades. Assim, para além das funções administrativas exercidas, os coordenadores representam trajetórias acadêmicas que alcançaram posições de prestígio e circulação institucional relevantes para os objetivos desta pesquisa.

A presente investigação adotou uma abordagem centrada nas experiências subjetivas dos participantes, priorizando suas narrativas pessoais enquanto sujeitos racializados inseridos no espaço acadêmico. Dessa forma, embora os participantes

ocupassem funções institucionais específicas, o foco da pesquisa concentrou-se nas trajetórias, percepções e experiências vividas pelos docentes, e não na análise institucional das universidades enquanto organizações. Assim, o objetivo da pesquisa não consistiu em compreender a estrutura organizacional das instituições de ensino superior, mas acessar as dimensões simbólicas, subjetivas e afetivas presentes nas experiências relatadas pelos participantes acerca da carreira acadêmica.

O fato de os participantes serem docentes de universidades federais constituiu, portanto, um recorte metodológico da pesquisa. A escolha por docentes dessas instituições fundamentou-se na relativa homogeneidade normativa presente nos processos de ingresso da carreira docente federal, o que possibilita maior comparabilidade entre as trajetórias profissionais analisadas. Nesse sentido, a dispensa de anuência institucional das universidades às quais os participantes estavam vinculados fundamenta-se no caráter voluntário e estritamente pessoal da participação, os docentes foram convidados a colaborar na condição de sujeitos, e não como representantes oficiais de suas instituições, e na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (CAAE nº 86975525.1.0000.0104).

Para a seleção dos participantes, adotou-se o recrutamento intencional por convite direto, dirigido a docentes que atuavam ou haviam atuado na coordenação dos cursos considerados imperiais nas universidades públicas federais. Complementarmente, previa-se a ampliação do corpus pela técnica de bola de neve, a partir da indicação de novos participantes pelos primeiros entrevistados. Contudo, como se detalha nas próximas seções desta tese, a reduzida adesão inviabilizou a formação da cadeia de indicações, de modo que a produção dos dados se apoiou, na prática, no recrutamento intencional direto. A opção por esse desenho justifica-se pela especificidade do objeto investigado e pela dificuldade de acesso a sujeitos dispostos a discutir a racialização, os privilégios raciais e as trajetórias acadêmicas no interior da universidade, dificuldade que, como se argumenta ao longo do capítulo, constitui ela própria um dado analítico da pesquisa.

Coerentemente com o exposto, os participantes foram convidados a colaborar em caráter pessoal e voluntário, sem representar oficialmente suas universidades, o que fundamenta a dispensa de anuência institucional. As entrevistas não ocorreram nos ambientes institucionais de trabalho dos participantes, sendo realizadas de forma remota em espaços privados, respeitando a disponibilidade, o conforto e a segurança dos envolvidos. Todas as informações foram tratadas de forma estritamente confidencial, assegurando-se o anonimato dos participantes e das instituições eventualmente

mencionadas, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir dessa delimitação do campo empírico, buscou-se acessar docentes inseridos nessas trajetórias acadêmicas e profissionais, considerando suas experiências, narrativas e percepções acerca das relações raciais presentes no espaço universitário. O acesso aos participantes ocorreu por meio do envio de e-mails acompanhados de uma carta de apresentação da pesquisa, contendo informações sobre os objetivos do estudo e o convite para participação voluntária na investigação acadêmica (Anexo 1). Inicialmente, buscou-se contato com coordenadores dos cursos considerados imperiais nas universidades federais brasileiras. Os participantes deveriam se autodeclarar a partir das categorias de raça/cor utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compreendendo as classificações branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

A pesquisa não estabeleceu distinções prévias relacionadas à raça, gênero ou classe social para participação no estudo, uma vez que o objetivo consistia em compreender como os privilégios raciais são experienciados e significados por sujeitos inseridos em diferentes posições sociais e raciais no espaço acadêmico. Nesse sentido, os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa foram definidos a partir da proposta de investigar docentes vinculados a universidades federais que ofertassem os três cursos considerados imperiais nesta investigação, Direito, Medicina e Engenharia. Além disso, os participantes deveriam atuar ou ter atuado na coordenação desses cursos e aceitar voluntariamente participar da pesquisa. A delimitação do campo não buscou produzir representatividade estatística, mas acessar experiências, narrativas e trajetórias acadêmicas capazes de contribuir para a compreensão das dinâmicas de privilégio racial presentes no espaço universitário.

Inicialmente, buscou-se construir um campo empírico que contemplasse diversidade regional e diferentes trajetórias acadêmicas vinculadas às carreiras imperiais. A pesquisa previa a realização de entrevistas com quinze coordenadores, distribuídos entre os cursos de Direito, Medicina e Engenharia nas cinco regiões brasileiras, totalizando cinco participantes de cada área de formação. A proposta buscava contemplar diferentes contextos regionais e trajetórias acadêmicas inseridas nas carreiras imperiais, considerando as especificidades institucionais e regionais que atravessam a constituição da carreira acadêmica no Brasil.

Entretanto, o processo de construção do campo empírico foi marcado por recusas, não respostas e dificuldades de adesão à pesquisa, especialmente diante da temática relacionada aos privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica. Embora docentes

de todas as universidades mapeadas e descritas no Quadro 8 tenham sido convidados a participar da investigação, apenas dois participantes aceitaram realizar as entrevistas. Tal cenário evidenciou que o acesso ao campo não poderia ser compreendido apenas como questão operacional ou limitação metodológica, mas como parte das próprias dinâmicas de poder, visibilidade e silenciamento que atravessam o espaço acadêmico.

A abertura dos arquivos experienciais teve início com o envio de convites por correio eletrônico aos docentes vinculados aos cursos de graduação selecionados para a pesquisa, entre os meses de agosto e setembro de 2025. Inicialmente, foram contatados docentes dos cursos de Direito, priorizando-se professores que atuavam em áreas como Direito Constitucional e Direitos Humanos, por compreender que esses campos apresentam maior aproximação com debates sobre direitos, cidadania e desigualdades sociais. Ao todo, foram encaminhados 56 e-mails, dos quais apenas cinco receberam resposta. Desses, somente dois docentes aceitaram participar da pesquisa e realizaram a entrevista. Posteriormente, foram enviados convites a 37 docentes dos cursos de Medicina, sem que houvesse qualquer retorno. Na sequência, buscando ampliar as possibilidades de acesso ao campo, foram encaminhados 44 e-mails a docentes de diferentes áreas da Engenharia, incluindo Engenharia Civil, Mecânica, Elétrica, Ambiental, na expectativa de ampliar as possibilidades de participação, igualmente sem a obtenção de respostas. Dessa forma, entre agosto e setembro de 2025, foram enviados 137 convites, dos quais apenas cinco foram respondidos e somente duas entrevistas foram efetivamente realizadas.

Em um primeiro momento, a reduzida adesão poderia ser compreendida apenas como uma dificuldade operacional de acesso ao campo. Entretanto, à medida que a pesquisa avançava, o próprio silêncio produzido pelos sujeitos convidados passou a constituir um dado empírico relevante. Tal compreensão aproxima-se da reflexão desenvolvida por Rosana Pinheiro-Machado em sua tese *Made in China*, ao discutir a experiência daquilo que denomina uma "etnografia do não", na qual as recusas, os silêncios e as dificuldades de acesso deixam de representar simples obstáculos metodológicos para se constituírem como respostas produzidas pelo próprio campo. Nessa perspectiva, as não respostas observadas nesta pesquisa passaram a ser compreendidas como parte das relações de poder que organizam o campo acadêmico investigado, indicando que o acesso aos sujeitos e às suas experiências também é regulado pelos mecanismos que sustentam a produção, a legitimação e a reprodução dos privilégios raciais na carreira acadêmica.

À luz da genealogia da experiência, compreende-se que o silêncio não representa ausência neutra de posicionamento, mas um efeito produzido historicamente pelas relações de poder que organizam aquilo que pode ou não ser dito em determinados contextos sociais (Foucault, 1996; Scott, 2001). Nesse sentido, as recusas, os silenciamentos e a dificuldade de adesão à pesquisa passaram a ser interpretados como elementos constitutivos do próprio campo investigado, evidenciando os tensionamentos produzidos pela discussão acerca dos privilégios raciais nas universidades públicas federais.

A dificuldade de participação torna-se particularmente significativa quando se considera que a pesquisa não se voltava apenas às experiências de discriminação racial, mas às experiências de privilégio racial e de gênero na carreira acadêmica. Tal deslocamento analítico tensiona diretamente a lógica meritocrática e universalizante que historicamente organiza o imaginário da universidade pública brasileira. Uma vez que, a branquitude sustenta-se, em grande medida, por mecanismos de autopreservação e silenciamento que dificultam o reconhecimento do privilégio racial enquanto elemento estruturante das trajetórias sociais (Bento, 2002).

Nessa perspectiva, o reduzido número de participantes não fragiliza a pesquisa, mas evidencia a própria sensibilidade do objeto investigado e os limites discursivos impostos à nomeação da raça no espaço acadêmico. A dificuldade de adesão à pesquisa revelou que a discussão sobre privilégios raciais e de gênero produz deslocamentos e desconfortos em um campo historicamente construído sob discursos de neutralidade, mérito e universalidade. Assim, mais do que um dado circunstancial, o silêncio observado durante a construção do campo empírico passou a integrar a própria análise das relações raciais e de gênero na universidade, sendo compreendido como prática social e discursiva que participa da manutenção das hierarquias raciais presentes na carreira acadêmica.

Embora a proposta inicial da pesquisa buscasse contemplar diferentes cursos, regiões e trajetórias acadêmicas, os dois participantes que aceitaram realizar as entrevistas eram homens vinculados ao curso de Direito e atuantes na região Sul do Brasil. Longe de ser compreendida apenas como contingência empírica, essa configuração do campo também passou a ser interpretada à luz das dinâmicas históricas de gênero, raça e prestígio que atravessam as chamadas carreiras imperiais. O curso de Direito ocupa posição historicamente associada à formação das elites políticas, intelectuais e administrativas brasileiras, constituindo-se como espaço fortemente marcado pela masculinidade e pela branquitude enquanto referências implícitas de autoridade e legitimidade institucional.

A presença exclusiva de homens entre os participantes também se tornou elemento analítico relevante para a pesquisa. A ausência de mulheres nas entrevistas evidencia como determinadas posições de autoridade e reconhecimento acadêmico nas carreiras imperiais continuam historicamente associadas à masculinidade, especialmente no campo jurídico. Tal configuração não foi tratada como dado neutro, mas como parte das próprias dinâmicas institucionais e simbólicas que estruturam o acesso, o pertencimento e a legitimidade no interior da universidade.

A masculinidade é compreendida, nesta pesquisa, não como um atributo natural ou exclusivo dos homens, mas como uma configuração de práticas produzida no interior das relações de gênero e das disputas por poder, reconhecimento e legitimidade. Isso significa que existem diferentes masculinidades, organizadas de forma hierárquica, sendo algumas delas reconhecidas como hegemônicas e, por isso, associadas ao modelo considerado legítimo de autoridade, competência e liderança (Connell, 1995). Nas organizações, essa masculinidade hegemônica tende a permanecer invisível porque seus atributos (racionalidade, objetividade, competitividade, disponibilidade permanente para o trabalho e reduzida demonstração de emotividade) são apresentados como características neutras do trabalhador ideal, embora tenham sido historicamente construídos a partir das experiências e trajetórias masculinas (Acker, 1990a, 2006; Eccel; Grisci, 2011; Knights, 2019; Nardes; Gallon; Fraga, 2025).

No contexto universitário e, especialmente, nas carreiras imperiais, essa lógica contribui para que determinados sujeitos sejam previamente reconhecidos como naturalmente aptos a ocupar posições de autoridade, enquanto aqueles que não correspondem ao padrão dominante precisam negociar continuamente seu pertencimento e demonstrar sua competência. Quando articulada à branquitude, a masculinidade deixa de aparecer como uma posição particular e passa a funcionar como referência implícita de neutralidade e legitimidade acadêmica, protegendo sobretudo os privilégios de homens brancos e heterossexuais por meio de práticas institucionais, critérios aparentemente meritocráticos e processos informais de reconhecimento (Connell, 1995; Eccel; Grisci, 2011; Lee; Parpart, 2018; Nardes; Gallon; Fraga, 2023).

Dessa forma, a presença exclusiva de homens entre os docentes entrevistados não constitui apenas uma característica do campo, mas um vestígio empírico que permite problematizar como a masculinidade atravessa as condições de acesso, enunciação e reconhecimento das experiências na carreira acadêmica. A definição de Connell (1995) sustenta que a masculinidade é uma configuração de práticas vinculada à posição dos homens nas relações de gênero, reconhecendo também a existência de masculinidades

hegemônicas, subordinadas e marginalizadas. O estudo de Nardes, Gallon e Fraga (2023) demonstra, por sua vez, como a aparência de neutralidade organizacional pode preservar a hegemonia da masculinidade e os privilégios de homens brancos e heterossexuais.

Outro aspecto que emergiu durante a constituição do campo refere-se ao perfil dos participantes que aceitaram conceder entrevistas. Além de serem exclusivamente homens, todos os docentes entrevistados estavam vinculados a universidades localizadas na Região Sul do Brasil. Embora esse resultado decorra, em parte, da dinâmica de acesso ao campo, ele também constitui um dado empírico que merece problematização. A Região Sul apresenta a maior proporção de população autodeclarada branca do país e ocupa lugar central na construção histórica de narrativas que associam a identidade regional à ascendência europeia e à branquitude. Nesse contexto, o fato de as únicas entrevistas realizadas terem ocorrido nessa região não é tratado, nesta pesquisa, como uma simples característica da “amostra”, mas como um elemento que integra o próprio processo de produção dos dados, indicando que os marcadores de raça e de gênero também atravessam as condições de acesso às experiências investigadas.

Assim, o silêncio que marcou a maior parte dos convites enviados e a presença exclusiva de homens da Região Sul entre os participantes deixam de ser compreendidos apenas como circunstâncias metodológicas e passam a constituir parte do próprio fenômeno investigado. Sob a perspectiva da genealogia da experiência, tanto as ausências quanto as presenças integram o arquivo analítico da pesquisa, pois revelam que as possibilidades de enunciação das experiências são produzidas pelas mesmas relações históricas de poder que organizam os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica. Conforme propõe Miñoso, a genealogia não se limita ao que é dito, mas também interroga os silêncios, as práticas e as condições que tornam determinadas experiências enunciáveis e outras ausentes do arquivo.

É preciso destacar, ainda, a pertinência de mobilizar o feminismo decolonial e a genealogia da experiência para investigar sujeitos que ocupam posições hegemônicas de gênero e de raça. Diferentemente de uma leitura que restringiria essas perspectivas ao estudo de grupos subalternizados, entende-se aqui que o feminismo decolonial não constitui uma teoria sobre as mulheres ou sobre os grupos racializados, mas uma teoria crítica a respeito de como a colonialidade organiza, de maneira articulada, as relações de gênero, raça e poder (Lugones, 2014; Miñoso, 2019). Sob essa ótica, examinar a masculinidade e a branquitude não desloca as lentes analíticas de seu campo próprio, ao contrário, volta-as para o polo comumente não marcado da relação de poder que essas teorias sempre tomaram por objeto. Os estudos críticos da masculinidade e da branquitude

sustentam precisamente esse movimento de analisar o privilégio a partir de dentro da estrutura que o produz, tornando visível aquilo que se naturaliza como norma justamente por permanecer inominado.

A genealogia da experiência, nesse sentido, mostra-se especialmente adequada ao estudo do privilégio, uma vez que seu propósito não é medir efeitos ou aferir representatividade, mas compreender como determinadas posições de autoridade se constituem historicamente e se convertem em evidência aparentemente natural de mérito e competência. Ao tratar a masculinidade e a branquitude não como atributos individuais dos sujeitos entrevistados, mas como efeitos de dispositivos históricos e institucionais, a análise articula o privilégio da esfera da vivência pessoal para a das relações de poder que o produzem. É por essa razão que a abordagem não depende do número de participantes nem de sua condição racial ou de gênero específica, visto que aquilo que se analisa não é o indivíduo em si, mas os regimes de verdade que o posicionam e que tornam certas trajetórias reconhecíveis como legítimas. Assim, a articulação entre feminismo decolonial e genealogia da experiência permite interrogar o privilégio inclusive naquilo que ele silencia, recusa ou naturaliza.

Em observância aos princípios éticos da pesquisa e ao compromisso assumido no processo de consentimento, optou-se por preservar o anonimato dos participantes mediante a omissão da identificação das universidades às quais estão vinculados. Considerando o reduzido número de participantes e as características específicas do campo investigado, a divulgação do nome das instituições poderia possibilitar a identificação indireta dos docentes entrevistados. Assim, ao longo desta tese, as universidades serão referidas de forma genérica, assegurando a confidencialidade e a proteção da identidade dos participantes.

A partir dessa configuração empírica e das problematizações produzidas durante a construção do campo, definiu-se a entrevista como principal instrumento de coleta de dados da pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, instrumento considerado particularmente relevante para pesquisas orientadas pela genealogia da experiência, uma vez que possibilita acessar narrativas, percepções, afetos, silenciamentos e interpretações produzidas pelos sujeitos acerca de suas trajetórias e experiências sociais (Miñoso, 2019). Diferentemente de abordagens voltadas exclusivamente à obtenção de informações objetivas, a entrevista, na perspectiva da genealogia da experiência, constitui um espaço de elaboração narrativa no qual os sujeitos produzem sentidos sobre suas vivências, posicionamentos e relações com as estruturas de poder que atravessam suas experiências.

A escolha pela entrevista como instrumento de coleta de dados fundamenta-se na compreensão de que a experiência não se apresenta de forma imediata ou transparente, mas é continuamente interpretada, narrada e ressignificada pelos sujeitos (Scott, 2001). Nesse sentido, a fala não é compreendida apenas como descrição factual dos acontecimentos, mas como forma de elaboração da experiência vivida, permitindo acessar os modos pelos quais os participantes interpretam suas trajetórias acadêmicas, suas percepções sobre reconhecimento institucional e os efeitos das relações raciais presentes na universidade.

Além disso, a entrevista possibilita estabelecer uma interação mais profunda e flexível com os participantes, permitindo explorar emoções, desconfortos, ambiguidades, contradições e reflexões produzidas ao longo da conversa. Tal aspecto torna-se particularmente relevante em pesquisas que investigam questões racializadas e privilégios sociais, uma vez que determinadas experiências nem sempre emergem de forma direta, objetiva ou linear nas narrativas dos sujeitos. Assim, mais do que obter respostas fechadas, a entrevista possibilita acessar processos de elaboração subjetiva relacionados às experiências vividas pelos participantes.

O roteiro de entrevistas semiestruturadas foi elaborado a partir da construção teórica desenvolvida ao longo do referencial desta pesquisa, de modo que cada bloco de perguntas correspondesse às categorias analíticas que orientam a investigação. Em consonância com a perspectiva da genealogia da experiência, o propósito das entrevistas não foi reconstruir trajetórias de vida em ordem cronológica nem produzir relatos descritivos sobre acontecimentos passados. Buscou-se favorecer a construção de narrativas capazes de evidenciar como experiências, relações de poder e processos históricos se articulam na constituição da carreira acadêmica e na produção dos privilégios raciais.

Para tanto, o roteiro foi organizado em seis blocos temáticos, contemplando a história de vida, a trajetória profissional, as experiências racializadas ao longo da carreira acadêmica, a influência das relações raciais na atividade profissional, o entendimento sobre privilégios raciais e a percepção desses privilégios nas experiências pessoais e profissionais (Anexo 2). Essa organização permitiu explorar, de forma articulada, dimensões relacionadas à universidade, às carreiras imperiais, à docência universitária, à trajetória acadêmica, às relações de gênero, à colonialidade, à experiência, à raça, à branquitude e aos privilégios raciais, compreendendo que essas categorias não se apresentam de forma isolada, mas são produzidas de maneira relacional nas narrativas dos participantes.

Assim, mais do que orientar a condução das entrevistas, o roteiro constituiu um instrumento de operacionalização das categorias analíticas da pesquisa, estabelecendo uma articulação entre o referencial teórico e a produção dos dados empíricos. O Quadro 10 sintetiza essa relação ao apresentar as categorias analíticas, sua fundamentação conceitual e os respectivos blocos do roteiro de entrevista por meio dos quais foram investigadas.

Quadro 10 - Construção do roteiro de entrevistas a partir das categorias analíticas da pesquisa

Categoria analítica	Síntese conceitual	Operacionalização no roteiro de entrevista
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.	Investigada por meio das narrativas sobre trajetória educacional, inserção na universidade e experiências profissionais (Partes 1 e 2).
Carreiras imperiais	Medicina, Direito e Engenharia constituem espaços historicamente associados à formação das elites e ao prestígio profissional.	Explorada nas narrativas sobre área de atuação, trajetória profissional e mercado de trabalho (Partes 2 e 4).
Docente universitário	O professor universitário é compreendido como sujeito cuja prática é produzida em relações institucionais e históricas.	Investigado por meio das questões sobre trajetória profissional, desafios, conquistas e atuação docente (Parte 2).
Carreira acadêmica	A carreira acadêmica é entendida como processo histórico de ingresso, permanência, reconhecimento e progressão.	Explorada nas narrativas sobre história de vida, formação e trajetória profissional (Partes 1 e 2).
Gênero e masculinidade	São compreendidos como relações de poder historicamente construídas que associam o masculino à competência, liderança e autoridade, contribuindo para a produção e naturalização de privilégios na carreira acadêmica.	Categoria investigada transversalmente ao longo das narrativas sobre trajetória, experiências e relações profissionais (Partes 1 a 6).
Colonialidade	A colonialidade é compreendida como uma estrutura histórica de poder que permanece organizando hierarquias de raça, gênero e conhecimento, mesmo após o fim do colonialismo.	Investigada de forma transversal nas narrativas sobre formação, carreira e experiências acadêmicas (Partes 1 a 6).
Raça	A raça é entendida como categoria histórica estruturante das relações sociais e institucionais.	Investigada por meio das questões sobre discriminação racial e

		dinâmicas raciais na universidade e no trabalho (Partes 3 e 4).
Branquitude	A branquitude é compreendida como uma posição racial historicamente construída que associa sujeitos brancos à normalidade, competência e legitimidade, produzindo privilégios que tendem a permanecer naturalizados e pouco percebidos.	Investigada de forma indireta por meio das narrativas sobre privilégios raciais, reconhecimento, oportunidades e trajetórias profissionais (Partes 5 e 6).
Privilégios raciais	Os privilégios raciais são compreendidos como vantagens históricas, relacionais e institucionais associadas à branquitude, que favorecem o reconhecimento, o pertencimento e a legitimidade de determinados sujeitos na carreira acadêmica.	Investigados por meio das questões sobre compreensão, identificação e percepção dos privilégios raciais (Partes 5 e 6).
Universidade (ensino superior brasileiro)	A universidade é compreendida como organização histórica que produz reconhecimento, autoridade e legitimidade científica.	Constitui o eixo estruturador de todo o roteiro, elaborado para produzir narrativas experienciais (Partes 1 a 6).

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Embora as entrevistas seguissem um roteiro previamente elaborado, houve flexibilidade para adaptação das perguntas ao longo das conversas, permitindo aprofundar aspectos que emergiam das narrativas dos participantes. Tal flexibilidade mostrou-se importante para acessar experiências, interpretações e sentidos produzidos pelos sujeitos de maneira menos rígida e mais coerente com a perspectiva metodológica adotada na pesquisa.

As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes e realizadas em ambiente remoto, buscando assegurar conforto, privacidade e segurança aos envolvidos. As conversas foram gravadas em áudio mediante consentimento prévio dos participantes, visando garantir maior precisão na transcrição e na análise das narrativas produzidas.

Todas as informações fornecidas foram tratadas de maneira estritamente confidencial, assegurando-se a anonimização dos participantes e das instituições eventualmente mencionadas ao longo das entrevistas, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o Certificado de

Apresentação para Avaliação Ética (CAAE) nº 86975525.1.0000.0104. A etapa de coleta de dados foi realizada somente após a aprovação ética da pesquisa.

6.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi orientada pela perspectiva da genealogia da experiência, compreendida como uma abordagem metodológica interessada em investigar os processos históricos, discursivos e institucionais que produzem determinadas formas de subjetividade, relações de poder e regimes de verdade (Foucault, 2021; Miñoso, 2019; Scott, 2001). Nessa perspectiva, a análise não buscou acessar uma suposta verdade essencial presente nos relatos dos participantes, mas compreender como determinadas experiências tornam-se possíveis, inteligíveis e legítimas em contextos historicamente situados.

A genealogia da experiência parte do entendimento de que a experiência não constitui um dado transparente ou puramente individual, mas é produzida nas relações sociais, históricas e discursivas que atravessam os sujeitos (Scott, 2001). Assim, as narrativas produzidas pelos participantes não foram tratadas como descrições neutras da realidade, mas como construções discursivas atravessadas por relações de poder, processos de racialização, gênero, pertencimento institucional e formas de reconhecimento acadêmico. Nesse sentido, a análise voltou-se não apenas para aquilo que era explicitamente dito pelos participantes, mas também para os silêncios, ambiguidades, deslocamentos, contradições e tensões presentes em suas narrativas.

A análise dos dados buscou identificar os modos pelos quais os privilégios raciais eram naturalizados, tensionados, negados ou invisibilizados nas experiências acadêmicas relatadas pelos participantes. Mais do que mapear recorrências temáticas, interessou compreender como determinados discursos produzem formas específicas de inteligibilidade sobre mérito, competência, pertencimento e legitimidade no espaço universitário. Dessa forma, a análise concentrou-se nas relações entre discurso, poder e subjetivação, investigando como determinadas posições acadêmicas são historicamente associadas à branquitude, à masculinidade e às noções de autoridade intelectual.

Além das entrevistas realizadas, o próprio processo de construção do campo empírico também passou a integrar a análise da pesquisa. As recusas, não respostas e dificuldades de adesão à investigação foram compreendidas não apenas como limitações operacionais, mas como elementos significativos para compreender os mecanismos de silenciamento e desconforto produzidos pela tematização dos privilégios raciais no

espaço acadêmico. À luz da genealogia da experiência, o silêncio não foi interpretado como ausência neutra de discurso, mas como prática social e efeito das relações de poder que organizam aquilo que pode ou não ser nomeado em determinados contextos institucionais (Foucault, 1996).

A análise também considerou as articulações entre raça, gênero e carreira acadêmica presentes na constituição do campo investigado. O fato de os participantes serem homens vinculados ao curso de Direito e atuantes na região Sul do Brasil não foi tratado como mero dado descritivo, mas como elemento analítico relevante para compreender as formas pelas quais masculinidade, branquitude e prestígio acadêmico se articulam na produção de posições de legitimidade e autoridade nas chamadas carreiras imperiais.

Dessa forma, a análise genealógica da experiência permitiu compreender os privilégios raciais não como fenômenos individuais ou restritos a atitudes discriminatórias explícitas, mas como efeitos históricos produzidos por relações institucionais, discursivas e simbólicas que organizam os modos de reconhecimento, pertencimento e circulação acadêmica no interior da universidade brasileira.

Quanto aos procedimentos analíticos, as duas entrevistas realizadas tiveram duração aproximada de sessenta a noventa minutos cada, foram integralmente gravadas em áudio, mediante consentimento, e transcritas na íntegra, resultando no corpus textual submetido à análise. A análise foi conduzida em movimentos sucessivos: (i) leitura flutuante das transcrições e dos registros do diário de campo, incluindo os e-mails de recusa e as não respostas; (ii) identificação de excertos em que os privilégios raciais e de gênero apareciam nomeados, deslocados, naturalizados ou silenciados; (iii) agrupamento desses excertos em torno de eixos discursivos recorrentes; e (iv) articulação desses eixos ao referencial teórico e ao arquivo institucional, o que permitiu construir os três movimentos analíticos apresentados no capítulo seguinte. Cabe registrar que a análise não buscou frequência ou recorrência estatística, mas a compreensão dos modos pelos quais os sentidos sobre mérito, autoridade e pertencimento são produzidos, coerentemente com a genealogia da experiência.

Por fim, em coerência com a noção de conhecimento situado (Haraway, 1995) mobilizada nesta pesquisa, cumpre explicitar a posição da pesquisadora. A investigação foi conduzida a partir de determinadas localizações raciais, de gênero e institucionais que atravessam tanto a formulação do problema quanto a interpretação dos dados. Reconhecer essa posicionalidade não enfraquece a análise, ao contrário, integra o compromisso metodológico feminista decolonial de recusar a suposta neutralidade do olhar científico e

de assumir que toda produção de conhecimento é corporificada, parcial e historicamente situada. Essa explicitação também informa a relação estabelecida com os participantes e com os silêncios do campo, uma vez que a própria condição de quem pesquisa participa das possibilidades de enunciação das experiências investigadas.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir da análise genealógica das experiências narradas pelos docentes, articuladas ao referencial teórico e à análise documental. Em vez de compreender os relatos como descrições individuais, a genealogia da experiência permitiu analisá-los como expressões de processos históricos, relacionais e institucionais que produzem e reproduzem privilégios raciais na carreira acadêmica.

As análises estão organizadas em três movimentos interdependentes. O primeiro examina o silêncio e o silenciamento como mecanismos de invisibilização das desigualdades raciais; o segundo analisa como a articulação entre gênero, raça, e masculinidade participam da produção de reconhecimento e legitimidade acadêmica; e o terceiro evidencia como esses processos são operacionalizados institucionalmente por meio do currículo formal, da prática docente e da dinâmica da sala de aula.

Sob essa perspectiva, a branquitude comparece nesta análise menos como experiência narrada em primeira pessoa e mais como aquilo que se subtrai à narração. A dificuldade de acessar docentes brancos dispostos a falar sobre privilégio racial evidencia um dos mecanismos centrais que esta tese busca compreender, qual seja a manutenção do privilégio depende, em parte, de sua não tematização, de sua permanência no registro do óbvio e do inominado. O silêncio, nesse sentido, opera como tecnologia de preservação da norma. Os dois docentes efetivamente entrevistados, por sua vez, ocupam uma posição analiticamente importante para esta pesquisa justamente por não se reconhecerem como pessoas brancas na região sul do Brasil, o que, com efeito, faz com que suas narrativas evidenciem, por contraste, aquilo que os sujeitos brancos puderam deixar implícito, tornando perceptível a assimetria entre quem precisa explicar sua trajetória e quem tem o privilégio de tê-la naturalizada.

Embora apresentadas separadamente, os três movimentos analíticos desta tese, para fins analíticos, constituem diferentes níveis de explicação de um mesmo fenômeno e fundamentam, de forma integrada, a proposição final deste trabalho.

7.1 O SILÊNCIO E O SILENCIAMENTO COMO INSTRUMENTO DE VIOLÊNCIA

Nesta seção, parte-se da compreensão de que o silêncio e o silenciamento não constituem apenas ausências de fala, mas mecanismos de poder que operam na manutenção das hierarquias sociais e raciais presentes na universidade. O silêncio, nesse sentido, não é neutro, ele é produzido socialmente e atua como dispositivo de conservação das estruturas de dominação, especialmente quando impede a nomeação das violências e desigualdades experienciadas por sujeitos subalternizados. Assim, compreender os processos de silenciamento exige analisá-los articuladamente às formas de violência simbólica, institucional e cotidiana que atravessam as relações sociais no espaço acadêmico.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de violência desenvolvida por Saffioti (1987, 1999, 2001, 2009), para quem a violência não se restringe apenas à agressão física, mas constitui expressão das relações de dominação-exploração que organizam a sociedade. A autora opera por meio de mecanismos simbólicos, morais e cotidianos que naturalizam desigualdades, legitimam hierarquias e produzem sujeitos ajustados à ordem vigente. Nessa perspectiva, o silenciamento configura uma forma específica de violência, pois limita as possibilidades de nomeação das experiências de discriminação e dificulta a contestação das estruturas que sustentam essas desigualdades.

Embora Saffioti desenvolva sua análise a partir da ordem patriarcal de gênero, suas contribuições permitem compreender processos semelhantes nas relações raciais. Assim como as desigualdades de gênero são naturalizadas por meio da incorporação de normas sociais, também as desigualdades raciais tendem a ser apresentadas como consequência de trajetórias individuais, ocultando os mecanismos históricos e estruturais que produzem privilégios e exclusões. No contexto universitário, essa dinâmica manifesta-se na dificuldade de reconhecer o racismo institucional, na persistência da narrativa meritocrática e na invisibilização dos privilégios associados à branquitude.

As evidências empíricas desta pesquisa revelam justamente esse funcionamento. As desigualdades raciais raramente aparecem nomeadas de forma direta pelos participantes, sendo frequentemente deslocadas para o plano das experiências individuais ou tratadas como situações excepcionais. O silêncio, portanto, não decorre da inexistência do racismo, mas constitui uma tecnologia de poder que dificulta sua identificação como elemento estruturante das trajetórias acadêmicas, preservando a aparência de neutralidade das instituições e das carreiras docentes.

Esse processo produz efeitos concretos. Ao mesmo tempo em que docentes negros convivem com experiências de vigilância, isolamento e permanente necessidade de legitimação de sua competência acadêmica, docentes racialmente privilegiados tendem a ocupar posições de reconhecimento e autoridade sem que os mecanismos que sustentam essa condição sejam explicitados. O silêncio, assim, opera como prática ativa de reprodução das hierarquias raciais, contribuindo para transformar privilégios historicamente produzidos em condições aparentemente naturais da carreira universitária.

O próprio processo de construção do campo empírico revelou a centralidade desse mecanismo. Embora tenham sido realizados contatos com diversos docentes vinculados aos cursos de graduação das carreiras imperiais em universidades públicas federais, apenas dois aceitaram participar da pesquisa. As recusas, os sucessivos adiamentos e as não respostas poderiam ser interpretados, em um primeiro momento, como dificuldades operacionais inerentes ao trabalho de campo. Entretanto, à luz da perspectiva genealógica adotada nesta tese, esses movimentos constituem parte do próprio fenômeno investigado.

Como argumenta Scott (2001), a experiência não deve ser tomada como evidência imediata da realidade, mas compreendida como efeito de processos históricos e discursivos que produzem sujeitos e delimitam aquilo que pode ser percebido, narrado e reconhecido. Nessa direção, também o silêncio é produzido historicamente. Ele integra o regime de visibilidade que organiza quem pode falar, sobre quais temas e sob quais condições.

A baixa adesão à pesquisa evidencia justamente esse funcionamento. O problema não reside na ausência de experiências relacionadas à raça, mas na dificuldade de tematizar os privilégios raciais como dimensão constitutiva da carreira acadêmica. Nomear a raça implica deslocar a branquitude da posição de universalidade que historicamente ocupa, tornando visível aquilo que normalmente permanece invisível: sua condição de posição racializada e privilegiada.

Essa leitura aproxima-se das contribuições de Bento (2002), para quem a branquitude se organiza por meio de um pacto narcísico que preserva privilégios através de silêncios, deslocamentos e racionalizações. Não se trata de um acordo formal, mas de um funcionamento social e institucional que impede que a própria branquitude se reconheça como objeto de reflexão. Assim, quando a análise deixa de focalizar exclusivamente a discriminação sofrida por sujeitos negros e passa a interrogar os privilégios experimentados por sujeitos brancos, instala-se um desconforto que tende a produzir retração discursiva.

Nessa perspectiva, o reduzido número de participantes deixa de representar uma limitação metodológica para constituir evidência empírica do próprio objeto investigado. O silêncio observado durante a construção do campo confirma que a raça permanece como tema sensível na universidade, sobretudo quando a investigação desloca o foco das experiências de discriminação para os mecanismos de produção e preservação dos privilégios raciais. O silêncio, portanto, não corresponde a um vazio da pesquisa, mas integra a própria dinâmica histórica que sustenta a estrutura racial da carreira acadêmica.

Após evidenciar que o próprio processo de construção do campo empírico foi atravessado pelo silêncio, as entrevistas permitem compreender como esse mecanismo se manifesta nas trajetórias docentes. Nesse momento, o silêncio deixa de aparecer apenas como dificuldade metodológica e passa a constituir objeto de análise, revelando diferentes formas de funcionamento dos privilégios raciais no cotidiano universitário.

Sob a perspectiva genealógica adotada nesta tese, o silêncio não deve ser compreendido como ausência de discurso. Conforme argumenta Foucault (1996, 2021), o poder não atua apenas proibindo determinadas falas, mas produzindo regimes de verdade que delimitam aquilo que pode ser enunciado, por quem e sob quais condições. O silêncio integra esse regime, funcionando como elemento constitutivo das relações de poder. Ele organiza as fronteiras do dizível, produz subjetividades e naturaliza determinadas posições sociais.

As entrevistas evidenciam que esse funcionamento não ocorre de maneira uniforme. Enquanto, em uma trajetória, o silêncio acompanha a naturalização dos privilégios raciais, na outra ele emerge como estratégia de administração dos riscos produzidos pela própria racialização. Em ambos os casos, entretanto, ele confirma a permanência de uma estrutura acadêmica organizada por hierarquias raciais que antecedem a consciência individual dos sujeitos.

Na narrativa do primeiro docente participante deste estudo, a raça praticamente não comparece como categoria explicativa da própria trajetória. Ao refletir sobre suas experiências ao longo da formação escolar e acadêmica, o participante reconhece que sua leitura social como branco esteve associada à ausência de situações em que a raça se apresentasse como elemento de diferenciação: “Não, Larissa, para ser bem sincero [...] o que sempre apareceu, assim, e acho que, evidentemente, daí dentro de um certo privilégio é que, ao olhar da sociedade, mesmo no colégio, ensino fundamental, ensino médio, depois na graduação, na pós-graduação, eu era muito mais visto como branco. [...] Então, eu, sinceramente, eu nunca senti ou percebi algum tipo de diferença de tratamento por causa disso” (Docente 1).

Essa ausência de diferenciação racial também atravessa a forma como o docente organiza a própria trajetória, apresentada a partir de uma sequência linear de etapas acadêmicas (formação escolar, graduação, pós-graduação, concursos públicos e ingresso na carreira docente), descritas predominantemente como parte de seu percurso profissional. Em nenhum momento inicial, portanto, a raça aparece como obstáculo, condição de acesso ou elemento estruturante da experiência universitária.

Essa ausência constitui, por si só, um dado analítico relevante. Não porque indique inexistência da dimensão racial, mas porque evidencia uma posição em que ela não precisa ser tematizada para explicar o percurso vivido. Como argumenta Scott (2001), a experiência não pode ser tomada como evidência transparente da realidade; ela é produzida pelas condições históricas que definem aquilo que se torna inteligível para os sujeitos. Desse modo, o fato de a raça não aparecer na narrativa não significa que ela não tenha operado ao longo da trajetória, mas revela justamente uma condição em que sua atuação permaneceu invisibilizada.

Essa invisibilidade torna-se ainda mais evidente quando o docente reflete sobre a ausência de experiências de discriminação racial direta em sua trajetória e relaciona essa condição à forma como é socialmente percebido: “Eu nunca vivenciei uma experiência de me sentir em risco simplesmente pela minha raça ou pela cor da minha pele. [...] Eu nunca corri riscos por causa disso. Eu nunca fui discriminado por causa disso. [...] Eu sou um homem que sempre foi considerado, ao que me parece, pela sociedade em geral, um homem branco. Então, evidentemente, isso aumenta o campo de privilégio” (Docente 1).

O relato não expressa apenas a ausência de episódios explícitos de racismo. Ao associar a forma como é socialmente percebido à ampliação de seu “campo de privilégio”, o próprio docente permite observar uma forma específica de inserção social e institucional marcada pela ausência de suspeição, vigilância e questionamentos acerca de seu pertencimento. Sua circulação pelos diferentes espaços ocorreu sem que sua cor fosse convertida em elemento de suspeição ou em condição que exigisse a constante justificação de sua presença.

Nessa direção, o silêncio deixa de ser interpretado como neutralidade para revelar-se como efeito dos privilégios associados à branquitude. Conforme argumenta Bento (2002), a branquitude sustenta-se justamente pela invisibilidade de seus próprios privilégios, convertendo vantagens historicamente produzidas em condições aparentemente universais da experiência social. O privilégio raramente se apresenta como vantagem percebida; ele opera, sobretudo, como possibilidade de atravessar instituições sem que a raça seja constantemente convocada para explicar o próprio lugar ocupado.

Essa leitura também dialoga com o conceito de dispositivo de racialidade proposto por Carneiro (2023). Ao distribuir de forma desigual reconhecimento, suspeição e vulnerabilidade, o dispositivo produz trajetórias distintas para sujeitos racialmente diferenciados. Enquanto alguns corpos são continuamente interpelados e obrigados a justificar sua presença, outros transitam sob a aparência da neutralidade. A ausência de interpelação racial, portanto, não representa ausência da estrutura racial; constitui um de seus principais efeitos.

Sob essa perspectiva, o silêncio não impede a produção dos privilégios raciais; ele é uma de suas condições de possibilidade. A possibilidade de narrar uma trajetória exclusivamente em termos de mérito, esforço individual e qualificação acadêmica depende precisamente da invisibilidade das condições raciais que favoreceram essa circulação institucional. O privilégio transforma-se em normalidade porque deixa de ser percebido como privilégio.

É nesse sentido que a genealogia da experiência proposta por Scott (2001) permite deslocar o olhar da consciência individual para as condições históricas que tornam determinadas experiências possíveis. O que se mostra relevante não é a intenção do sujeito em ocultar a raça, mas o fato de que sua trajetória pôde ser construída sem que a racialização se tornasse questão. O silêncio, portanto, constitui um efeito da posição ocupada na hierarquia racial e, simultaneamente, um mecanismo que contribui para sua reprodução.

A narrativa do primeiro docente sofre um deslocamento importante quando ele recupera uma situação vivenciada durante a graduação, cuja dimensão racial somente seria reconhecida posteriormente: “Eu passei por uma situação quando eu estava na graduação [...] [em] uma abordagem policial numa praça aqui da cidade, com várias pessoas pardas e pretas paradas, sendo abordadas, sendo revistadas, e eu tinha certeza que iam me parar também [...]. Eu passei pelo meio daquilo como se nada estivesse acontecendo. [...] Só anos mais tarde eu fui entender aquilo como uma manifestação clara desse privilégio de eu ter passado por aquela situação sem problema algum” (Docente 1).

O episódio evidencia uma mudança na forma como o docente atribui significado à própria experiência. Aquilo que, no momento em que ocorreu, não foi reconhecido como expressão das desigualdades raciais passa, posteriormente, a ser compreendido como manifestação de uma posição racial privilegiada. A ausência de interpelação, antes percebida como situação ordinária, torna-se inteligível como parte de uma dinâmica racial que distribui de maneira desigual suspeição, vigilância e possibilidades de circulação no espaço social.

Esse deslocamento interpretativo é particularmente significativo para a perspectiva adotada nesta tese. Conforme argumenta Scott (2001), a experiência não constitui uma evidência imediata da realidade, mas adquire significado a partir das categorias históricas disponíveis para interpretá-la. A experiência não antecede o discurso; ela é continuamente reorganizada pelas condições históricas que tornam determinados acontecimentos inteligíveis. O episódio da abordagem policial ilustra precisamente esse movimento: o acontecimento permaneceu o mesmo, mas sua interpretação foi transformada quando a raça passou a constituir uma categoria de análise da própria trajetória.

O aspecto central do relato, entretanto, não reside apenas na violência sofrida pelos jovens negros, mas na aparente normalidade com que o docente atravessou a situação. Enquanto determinados corpos foram submetidos à suspeição e ao controle, o seu permaneceu fora do campo da vigilância policial. A violência, nesse caso, manifesta-se menos pela agressão direta e mais pela distribuição desigual da possibilidade de circulação. Alguns corpos são sistematicamente interpelados; outros transitam sem que sua presença seja colocada em questão.

Essa dinâmica evidencia o funcionamento do dispositivo de racialidade descrito por Carneiro (2023). Mais do que produzir exclusões explícitas, o dispositivo organiza diferentes regimes de visibilidade, suspeição e reconhecimento, definindo quem será permanentemente submetido ao controle e quem poderá ocupar os espaços institucionais sem que sua legitimidade seja questionada. A ausência de abordagem policial, portanto, não representa neutralidade, mas expressão concreta de uma posição racial protegida.

Essa proteção permanece invisível justamente porque se apresenta como experiência ordinária. A branquitude, conforme argumenta Bento (2002), não necessita afirmar continuamente seus privilégios; ela os converte em normalidade. O privilégio deixa de ser percebido como vantagem extraordinária e passa a constituir a forma aparentemente natural de ocupar os espaços sociais. É exatamente essa invisibilidade que permite que trajetórias acadêmicas sejam narradas predominantemente em termos de esforço individual, competência e mérito, ocultando as condições raciais que favoreceram sua construção.

Outro aspecto relevante da narrativa refere-se à ascendência indígena mencionada pelo docente. Embora reconheça esse vínculo familiar, ele próprio o distingue das experiências de racialização vivenciadas ao longo de sua trajetória: “Eu tenho uma descendência indígena. Na verdade, a minha família, lá atrás, a minha tataravó, se não me engano, era índia, guarani. [...] Mas eu confesso que eu nunca senti isso, eu nunca passei

por experiências a priori de discriminação por causa de identidade ou de raça” (Docente 1). A ancestralidade indígena reconhecida pelo docente, portanto, não se traduziu em uma experiência social marcada pela discriminação racial. Ao contrário, conforme relatado em outros momentos da entrevista, ao longo de sua trajetória escolar, universitária e profissional, ele foi predominantemente percebido como branco. Essa forma de reconhecimento social produziu efeitos concretos sobre sua circulação institucional, permitindo que sua pertença racial permanecesse fora do campo da suspeição e do questionamento e aproximando sua experiência das condições de proteção historicamente associadas à branquitude.

Essa passagem reforça o caráter relacional da racialização no contexto brasileiro. Como observa Schucman (2020), as classificações raciais não operam por fronteiras rígidas, mas por gradações de aproximação e distanciamento em relação ao polo da branquitude. O pertencimento racial não depende exclusivamente da ancestralidade declarada, mas da forma como os sujeitos são socialmente reconhecidos e posicionados nas relações de poder. Nesse caso, a identificação social como branco produziu efeitos concretos sobre sua experiência acadêmica e social, permitindo uma circulação institucional relativamente desmarcada pela raça.

A genealogia da experiência permite compreender que essa ausência de interpelação não corresponde à inexistência da estrutura racial, mas constitui precisamente um de seus efeitos. O privilégio manifesta-se menos pela concessão explícita de vantagens do que pela possibilidade de percorrer diferentes espaços sem que a raça seja continuamente convocada para justificar a presença do sujeito. O silêncio, portanto, deixa de representar uma lacuna narrativa para revelar-se como expressão da eficácia dos privilégios raciais: ele transforma uma posição historicamente construída em condição aparentemente universal.

Se, na narrativa do primeiro docente, o silêncio acompanhava a naturalização dos privilégios raciais, na trajetória do segundo docente ele assume configuração distinta. A raça comparece desde o início da entrevista como dimensão constitutiva da forma como o participante compreende a própria experiência: “Eu me considero pardo, não me considero branco [...]” (Docente 2). Essa identificação não aparece apenas como uma elaboração produzida no presente, mas encontra correspondência em experiências de racialização vivenciadas desde períodos anteriores à sua inserção universitária. Ao recordar sua trajetória escolar, o docente relata: “No colégio, tinha um outro aluno carioca que me chamava de macaco, então eu sempre [...] algum tipo de percepção racial nesse sentido eu sempre tive [...]” (Docente 2). Diferentemente da narrativa anterior, portanto,

sua trajetória não é construída como um percurso racialmente desmarcado pelas instituições, mas como uma experiência na qual a diferença racial já se fazia perceptível desde a formação escolar. A raça não aparece apenas retrospectivamente como categoria de interpretação; ela atravessa a própria constituição da experiência narrada desde seus primeiros momentos. Essa diferença desloca também o significado do silêncio. Não se trata mais da invisibilidade produzida pela proteção racial, mas de um silêncio atravessado pela necessidade de administrar os riscos inerentes à ocupação de espaços historicamente constituídos como brancos. A consciência da desigualdade não elimina o silêncio; altera sua função.

Ao abordar o ambiente universitário, o docente caracteriza a instituição como espaço conservador, hierarquizado e marcado por relações que impõem limites à própria possibilidade de crítica. Embora reconheça explicitamente o racismo institucional e as desigualdades presentes na carreira acadêmica, sua narrativa evidencia a percepção de que determinados posicionamentos podem produzir consequências: “Tu fica até com medo de, às vezes, expressar opiniões. Você se sente meio que cercado” (Docente 2). Esse sentimento de cerceamento traduz-se em uma constante avaliação sobre o que pode ser dito e sobre os riscos envolvidos na explicitação de determinados conflitos. Como relata o docente: “A gente tem que ter muito cuidado de não cair no jogo provocativo, de ter cuidado com a nossa fala, para evitar virar um alvo mesmo. Eu acho que hoje a gente está muito acuado na universidade [...]. E obviamente chega um ponto que você pode ter algum tipo de retaliação [...]” (Docente 2).

As duas falas evidenciam, assim, que o silêncio não decorre da ausência de consciência acerca das desigualdades, mas da percepção dos custos que determinados posicionamentos podem assumir no interior da própria instituição. A cautela com a fala constitui, nesse sentido, uma forma de administrar as consequências da crítica em um espaço atravessado por relações assimétricas de poder. Sob uma perspectiva foucaultiana, essa contenção evidencia que o poder não opera apenas interditando discursos, mas produzindo sujeitos capazes de regular sua própria fala (Foucault, 2014, 2021). O silêncio deixa de ser entendido como ausência de posicionamento para constituir efeito das relações disciplinares que atravessam o campo acadêmico. O docente conhece os limites institucionais da denúncia e ajusta sua narrativa às possibilidades concretas de permanência nesse espaço.

Essa interpretação aproxima-se da reflexão de Miñoso (2019), para quem a colonialidade atua também sobre as possibilidades de enunciação. Nem todas as experiências podem ser narradas sem custo. A distribuição desigual da autoridade para

falar constitui uma das formas pelas quais a colonialidade organiza os espaços de produção do conhecimento. O silêncio, nesse contexto, não expressa desconhecimento da violência racial, mas consciência dos riscos implicados em sua explicitação.

Essa dinâmica torna-se particularmente evidente quando o docente descreve os efeitos das relações raciais sobre sua própria atuação profissional. Sua presença no espaço acadêmico não elimina a necessidade de administrar conflitos e avaliar as consequências de seus posicionamentos, especialmente diante do reconhecimento de que o racismo atravessa tanto as relações com estudantes quanto com outros professores: “Na minha [atividade profissional], sim, mas é questão do desconforto, de saber que o racismo existe no espaço que eu estou frequentando, ele está dentro de sala de aula com vários alunos, com muitos professores, e a dificuldade de a gente entrar num diálogo, às vezes, com os professores [...]. E esse medo também, que eu assumo que tenho medo, daqui a pouco, de ser perseguido [...]. Então, a gente tem que ter muito cuidado [...] com a nossa fala, para evitar virar um alvo mesmo [...]. E, obviamente, chega um ponto que você pode ter algum tipo de retaliação [...]” (Docente 2).

O relato evidencia que reconhecer e denunciar o racismo no interior da universidade não constitui uma prática sem consequências. A necessidade de avaliar a própria fala diante da possibilidade de perseguição ou retaliação revela que a permanência institucional é atravessada por um cálculo acerca dos limites e dos efeitos da crítica. O silêncio, nesse contexto, não corresponde à ausência de percepção das desigualdades raciais, mas pode operar como estratégia de proteção diante dos riscos associados à sua explicitação.

Essa forma de funcionamento difere profundamente daquela observada na narrativa do primeiro docente. No primeiro caso, o silêncio decorre da invisibilidade dos privilégios raciais; no segundo, ele resulta da necessidade de administrar os efeitos produzidos pela explicitação da desigualdade racial. Em ambos os casos, entretanto, o silêncio não constitui escolha exclusivamente individual. Ele é produzido pelas condições históricas que organizam a experiência acadêmica e distribuem, de maneira desigual, segurança e vulnerabilidade entre os sujeitos.

Outro aspecto recorrente na narrativa do segundo docente refere-se ao reconhecimento do colorismo como elemento constitutivo das experiências raciais. Ao refletir sobre sua própria posição racial, o docente estabelece diferenças entre as experiências vivenciadas por pessoas pardas e por pessoas negras de pele mais escura, reconhecendo que o fenótipo interfere nas formas e intensidades pelas quais a racialização é experimentada: “Se eu que sou pardo já me sentia diferente, imagina então alguém que

é preto. Já não me sentia tão acolhido na universidade pelo meu fenótipo, então imagina um aluno que realmente seja preto” (Docente 2). O relato evidencia que a racialização não opera de maneira homogênea, mas produz diferentes graus de pertencimento e vulnerabilidade conforme os sujeitos são socialmente percebidos. A experiência de não se sentir plenamente acolhido, ao mesmo tempo em que reconhece condições ainda mais adversas para pessoas negras de pele mais escura, revela posições distintas no interior do próprio grupo racializado.

Essa percepção reforça o caráter relacional da racialização discutido por Schucman (2020). A branquitude organiza um continuum de pertencimentos e distanciamentos, distribuindo diferentes graus de proteção e vulnerabilidade conforme a forma como os sujeitos são socialmente percebidos. O colorismo não rompe com o dispositivo de racialidade; ao contrário, constitui um de seus mecanismos de funcionamento, produzindo hierarquizações internas que modulam as possibilidades de circulação, reconhecimento e exposição à violência.

Contudo, reconhecer essas gradações não significa relativizar o racismo. Ao contrário, evidencia sua sofisticação. O dispositivo de racialidade não opera apenas distinguindo brancos e negros; ele estabelece diferentes regimes de vulnerabilidade dentro da própria população racializada, produzindo experiências distintas de suspeição, pertencimento e legitimidade (Carneiro, 2023).

Nesse cenário, o silêncio adquire novo significado. Diferentemente do primeiro docente, cuja trajetória pôde ser narrada sem que a raça fosse mobilizada como problema, o segundo docente precisa permanentemente avaliar os efeitos de tornar públicas determinadas experiências. Sua narrativa evidencia que denunciar o racismo não é apenas descrever acontecimentos, mas posicionar-se em um campo institucional marcado por relações de poder profundamente assimétricas.

A genealogia da experiência permite compreender que essas diferenças não decorrem das características individuais dos docentes, mas das posições raciais que ocupam nas relações sociais. O silêncio, portanto, não possui significado único. Ele assume funções distintas conforme as condições históricas que produzem as experiências dos sujeitos. No primeiro caso, o silêncio acompanha a naturalização dos privilégios raciais; no segundo, constitui estratégia de permanência diante da vulnerabilidade produzida pela própria racialização. Em ambos, contudo, ele confirma a eficácia da colonialidade na organização do campo acadêmico.

As narrativas analisadas permitem compreender que o silêncio não constitui uma categoria homogênea nem um simples vazio discursivo. Ao contrário, ele assume

diferentes funções conforme a posição racial ocupada pelos sujeitos na estrutura acadêmica. Essa constatação desloca a compreensão do silêncio do plano da ausência para o das relações de poder que organizam a experiência universitária.

No caso do primeiro docente, o silêncio acompanha uma trajetória marcada pela possibilidade de transitar pelas instituições sem que a raça se convertesse em objeto permanente de questionamento. A ausência de interpelação racial não indica neutralidade institucional, mas evidencia a eficácia dos privilégios associados à branquitude. O silêncio opera, nesse contexto, como efeito da normalização: transforma vantagens historicamente produzidas em condições aparentemente universais de circulação, reconhecimento e pertencimento.

Já na narrativa do segundo docente, o silêncio assume configuração distinta. A experiência da racialização produz consciência das desigualdades, mas também impõe limites à sua explicitação. A necessidade de administrar os riscos da denúncia revela que a universidade permanece estruturada por relações hierárquicas que tornam a crítica racial permanentemente negociada. O silêncio deixa de expressar invisibilidade do privilégio para constituir estratégia de permanência diante de uma estrutura que continua distribuindo de maneira desigual reconhecimento, autoridade e legitimidade.

A comparação entre as duas trajetórias evidencia que o silêncio não produz os mesmos efeitos para todos os sujeitos. Sua função varia conforme as condições históricas de racialização que organizam as experiências acadêmicas. Enquanto alguns sujeitos podem narrar suas carreiras sem que a raça seja mobilizada como dimensão explicativa, outros precisam administrar continuamente os efeitos de sua presença em espaços historicamente constituídos como brancos. Em ambos os casos, contudo, o silêncio integra o funcionamento cotidiano da estrutura racial universitária.

Essa interpretação permite avançar na compreensão dos privilégios raciais para além da ideia de vantagens materiais ou oportunidades objetivamente identificáveis. Os dados indicam que o privilégio também se manifesta pela ausência de interrupções na trajetória, pela possibilidade de ocupar espaços institucionais sem ter o pertencimento constantemente colocado em dúvida e pela liberdade de construir narrativas profissionais apoiadas exclusivamente em categorias como mérito, competência e esforço individual. O privilégio, portanto, não se expressa apenas pelo que é concedido, mas também pelo que não precisa ser enfrentado.

Sob essa perspectiva, a genealogia da experiência mostra-se particularmente relevante para compreender as relações raciais na carreira acadêmica. Conforme propõe Scott (2001), a experiência não deve ser tomada como evidência transparente da

realidade, mas como efeito das condições históricas que produzem sujeitos e delimitam os regimes de inteligibilidade. Os relatos analisados evidenciam que o silêncio antecede, acompanha e organiza essas experiências, participando da produção das formas pelas quais docentes compreendem suas trajetórias e atribuem significado às desigualdades raciais.

Dessa forma, o silêncio pode ser compreendido como uma tecnologia de poder que participa da produção e da reprodução dos privilégios raciais na universidade. Ele não apenas dificulta a explicitação das desigualdades, mas regula quem pode permanecer invisível enquanto sujeito racializado e quem será permanentemente convocado a justificar sua presença. Ao transformar a branquitude em referência implícita de normalidade e deslocar a racialização para determinados corpos, o silêncio contribui para reproduzir as hierarquias que estruturam as carreiras acadêmicas nas universidades públicas federais brasileiras.

7.2 GÊNERO, RAÇA E MASCULINIDADE NO SUL DO BRASIL

Nesta seção, parte-se da compreensão de que experiência, gênero, raça e masculinidade constituem categorias analíticas indissociáveis para compreender como se produzem as formas de pertencimento, legitimidade e autoridade na carreira acadêmica. Mais do que atributos individuais, essas categorias expressam relações historicamente constituídas que organizam as posições ocupadas pelos sujeitos no interior da universidade, produzindo diferentes possibilidades de reconhecimento, circulação institucional e acesso ao poder. Sob essa perspectiva, a carreira docente não pode ser compreendida apenas como resultado de trajetórias individuais, mas como experiência produzida por relações sociais que articulam gênero e raça.

A experiência é compreendida, nesta análise, a partir da perspectiva proposta por Scott (2001), segundo a qual ela não constitui evidência imediata da realidade nem expressão transparente da vivência individual. As experiências são produzidas pelas relações históricas e discursivas que constituem os sujeitos e delimitam aquilo que pode ser vivido, reconhecido e narrado. Assim, analisar as trajetórias docentes implica deslocar o olhar da dimensão individual para as condições sociais que tornam determinadas experiências possíveis e outras invisíveis.

Essa compreensão permite analisar a carreira acadêmica como espaço de produção de subjetividades e de distribuição desigual de reconhecimento institucional. Os percursos narrados pelos docentes não expressam apenas escolhas pessoais ou

competências individuais, mas evidenciam os efeitos das relações de poder que organizam quem é reconhecido como pertencente, competente e legítimo para ocupar determinados espaços acadêmicos.

Nessa direção, o gênero é mobilizado como categoria relacional de análise, capaz de evidenciar como determinadas formas de autoridade são historicamente produzidas e naturalizadas. Conforme Scott (1995), o gênero constitui elemento organizador das relações sociais e forma primária de significação das relações de poder. Em diálogo com Connell (1995) e Saffioti (1987, 2009), compreende-se que masculinidades e feminilidades não correspondem a atributos naturais, mas a construções históricas que distribuem posições, expectativas e formas diferenciadas de legitimidade social. No contexto universitário, essa perspectiva permite compreender que o reconhecimento institucional também é atravessado por relações de gênero, ainda que estas permaneçam frequentemente invisibilizadas pela aparência de neutralidade das organizações.

Entretanto, o gênero não opera isoladamente. No contexto brasileiro, ele se articula de forma indissociável à raça, produzindo experiências distintas de pertencimento e reconhecimento. Conforme demonstra Carneiro (2023), a racialização constitui uma tecnologia social que organiza hierarquias de humanidade e define diferentes regimes de visibilidade, legitimidade e proteção institucional. A raça antecede sua própria nomeação, produzindo posições diferenciadas para os sujeitos antes mesmo que estas sejam explicitamente reconhecidas. Assim, compreender a experiência acadêmica exige considerar que a circulação institucional ocorre sob condições racialmente distintas, fazendo com que determinados corpos sejam imediatamente associados à competência e à autoridade, enquanto outros permaneçam submetidos à suspeição e à necessidade permanente de legitimação.

É precisamente nessa articulação entre gênero e raça que se insere a categoria masculinidade. Em diálogo com Connell (1995), parte-se do entendimento de que não existe uma masculinidade universal, mas diferentes masculinidades produzidas historicamente e organizadas em relações hierárquicas. Nas carreiras imperiais, contudo, determinadas formas de masculinidade aproximam-se do ideal institucional de autoridade. Quando articulada à branquitude, a masculinidade tende a confundir-se com racionalidade, competência e neutralidade, deixando de ser percebida como posição particular para funcionar como padrão implícito de legitimidade acadêmica.

Desse modo, a análise desenvolvida nesta seção busca compreender como experiência, gênero, raça e masculinidade se articulam na produção dos privilégios raciais nas carreiras imperiais. Mais do que identificar desigualdades isoladas, interessa

compreender como essas categorias operam conjuntamente na constituição das trajetórias docentes, produzindo diferentes formas de pertencimento, autoridade e reconhecimento no interior da universidade.

A análise das narrativas exige considerar o contexto regional em que essas trajetórias foram produzidas. No Sul do Brasil, gênero e raça assumem configurações particulares em razão da centralidade histórica atribuída à imigração europeia na construção das identidades regionais. Mais do que um dado demográfico, essa herança constitui um projeto histórico de pertencimento que associou branquitude, trabalho, progresso e civilização à própria imagem da região. As experiências docentes analisadas, portanto, não se desenvolvem em um espaço social neutro, mas em um contexto no qual determinadas formas de pertencimento foram historicamente naturalizadas.

A constituição do Sul como território identificado com a europeidade integrou projetos nacionais de branqueamento desenvolvidos entre os séculos XIX e XX. Conforme demonstra Schwarcz (1993), as políticas de incentivo à imigração europeia estiveram articuladas à produção de um ideal de modernização baseado na valorização da população branca. Nesse processo, a imigração não foi apenas política demográfica, mas também estratégia de reorganização racial da sociedade brasileira, produzindo associações duradouras entre branquitude, desenvolvimento e legitimidade social.

Essa construção, entretanto, não ocorreu apenas pela valorização da presença europeia, mas também pelo apagamento sistemático das populações negras e indígenas na formação regional. Como demonstra Leite (1996), a imagem do Sul como território homogêneo e europeu dependeu da produção de silêncios históricos que deslocaram essas populações para posições marginais nas narrativas oficiais de progresso e identidade. A branquitude regional consolidou-se, assim, tanto pela exaltação da ascendência europeia quanto pela invisibilização de outras experiências constitutivas da região.

Todavia, compreender o Sul apenas como espaço homogêneo de branquitude também seria insuficiente. A própria branquitude regional foi historicamente produzida por relações de disputa e diferenciação entre grupos de origem europeia. Conforme observa Kanaan (2011), descendentes de italianos, alemães, poloneses e outros grupos migratórios ocuparam posições distintas de prestígio e buscaram afirmar diferentes graus de proximidade com os ideais de europeidade socialmente valorizados. A branquitude, portanto, não constitui categoria uniforme, mas campo relacional continuamente atravessado por hierarquias internas.

Essas disputas, contudo, não anulam os privilégios produzidos pela posição racial branca. Ao contrário, como argumenta Bento (2022), o pacto narcísico da branquitude

permite que diferenças internas sejam momentaneamente suspensas quando estão em jogo a preservação dos privilégios raciais compartilhados. Mesmo organizados por distinções de classe, nacionalidade, religião ou capital cultural, sujeitos brancos continuam ocupando posição estrutural diferenciada em relação às populações racializadas. A branquitude funciona, simultaneamente, como espaço de diferenciação interna e de proteção coletiva.

Nessa perspectiva, a branquitude “sulista” deve ser compreendida menos como identidade homogênea e mais como formação histórica que articula narrativas de pertencimento, projetos de poder e mecanismos de legitimação institucional. Sua principal característica consiste justamente em transformar uma posição racial específica em referência aparentemente universal. A associação entre descendência europeia, competência, racionalidade e autoridade torna-se tão naturalizada que deixa de ser percebida como construção histórica, passando a operar como parâmetro implícito de reconhecimento social.

É nesse contexto que a universidade, especialmente os cursos de Direito, reproduz expectativas particulares acerca de quem ocupa legitimamente os espaços de autoridade. As narrativas docentes analisadas não são produzidas apenas no interior da instituição universitária, mas também nesse imaginário regional que aproxima masculinidade, branquitude e competência profissional. Assim, compreender as experiências apresentadas pelos participantes exige reconhecer que suas trajetórias são atravessadas por uma formação histórica que produz diferentes condições de pertencimento antes mesmo de qualquer interação institucional.

As narrativas evidenciam que a articulação entre gênero, raça e regionalidade não opera de forma abstrata, mas produz efeitos concretos sobre a experiência docente. No primeiro caso analisado, esses marcadores não aparecem como obstáculos explicitamente reconhecidos pelo participante. Ao narrar sua trajetória profissional, o docente identifica como desafios aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho e às próprias condições de desenvolvimento da carreira: “Um grande desafio sempre foi, num primeiro momento, a entrada no mercado de trabalho [...] e depois as viagens, o cansaço, o salário e as dificuldades de conciliar o doutorado com a docência” (Docente 1). Sua trajetória é, assim, organizada predominantemente em torno da formação acadêmica, da inserção profissional e das condições concretas de construção da carreira, enquanto gênero e raça praticamente não aparecem como categorias explicativas da própria experiência.

Essa ausência, contudo, constitui um dado analítico relevante. Não porque indique a inexistência dessas categorias, mas porque evidencia uma posição em que elas não

precisam ser continuamente mobilizadas para explicar os obstáculos encontrados ou justificar a presença do sujeito no espaço acadêmico. A genealogia da experiência permite deslocar a análise do plano da consciência individual para as condições históricas que tornam determinadas trajetórias possíveis. O que se observa, portanto, não é a ausência de gênero ou de raça, mas a eficácia de uma estrutura que permite que determinados marcadores permaneçam silenciosos justamente porque coincidem com posições socialmente reconhecidas como legítimas no interior da universidade.

No campo jurídico, essa naturalização assume contornos particulares. Historicamente associado à formação das elites políticas e administrativas, o Direito consolidou um modelo de autoridade profundamente identificado com a figura masculina. A imagem do professor universitário, do magistrado, do promotor ou do jurista foi construída em torno de atributos como racionalidade, objetividade, formalidade e capacidade de decisão, características historicamente associadas às masculinidades hegemônicas. Conforme argumenta Connell (1995), a masculinidade alcança sua posição hegemônica justamente quando deixa de ser percebida como uma posição específica e passa a funcionar como referência universal de autoridade.

É exatamente esse movimento que se observa na narrativa do primeiro docente. Em nenhum momento ele apresenta a condição masculina como elemento que exigisse negociação, justificativa ou enfrentamento ao longo da carreira. O gênero permanece silencioso porque coincide com a norma institucional. Sua masculinidade não precisa ser afirmada nem defendida; ela já está inscrita nas expectativas historicamente produzidas sobre quem ocupa legitimamente os espaços de autoridade no campo jurídico.

Essa leitura pode ser aprofundada a partir das contribuições de Joan Acker (1990a, 1990b, 2006). Ao demonstrar que as organizações são generificadas, a autora evidencia que as instituições não são neutras, mas estruturadas a partir da figura implícita de um trabalhador ideal. Nas universidades, especialmente em carreiras tradicionalmente masculinas, esse sujeito universal tende a ser concebido como homem, branco, heterossexual e integralmente disponível para a carreira. A legitimidade institucional passa, assim, a ser construída sobre pressupostos que raramente são explicitados, justamente porque se apresentam como naturais.

Nesse cenário, masculinidade e branquitude deixam de operar como atributos individuais para constituírem referências institucionais de autoridade. A figura do docente universitário, do jurista e do pesquisador legitimado passa a coincidir com o homem branco, cuja presença é reconhecida como naturalmente compatível com os espaços de decisão, produção do conhecimento e prestígio acadêmico. A autoridade acadêmica e

jurídica não é apenas masculina; ela é também racializada. A coincidência entre masculinidade e branquitude produz um efeito de naturalização ainda mais intenso, no qual o pertencimento deixa de ser objeto de questionamento porque se alinha à imagem historicamente construída do próprio campo jurídico.

É precisamente nesse contexto que a referência à ascendência indígena feita pelo primeiro docente adquire relevância analítica. Se, por um lado, masculinidade e branquitude permanecem pouco problematizadas por coincidirem com posições socialmente reconhecidas como legítimas no espaço institucional, por outro, a evocação de uma ancestralidade indígena introduz uma identificação racializada em sua narrativa. Analiticamente, essa mobilização pode produzir certo distanciamento simbólico em relação ao lugar de privilégio, sem, contudo, alterar os efeitos estruturais decorrentes da forma como o docente foi socialmente percebido ao longo de sua trajetória.

Essa tensão aparece de maneira particularmente significativa quando o docente articula, em uma mesma narrativa, a ascendência indígena, o sobrenome alemão, o imaginário de branquitude associado ao Sul e a ausência de experiências de discriminação racial: “Eu tenho uma descendência indígena. Na verdade, a minha família, lá atrás, a minha tataravó, se não me engano, era índia, guarani. Então, essa, em que pese o sobrenome alemão, e essa marca que a gente tem no Sul, fora do Sul, todo mundo acha que todo mundo é loiro, tem olhos verdes ou azuis, e a pele clara [...] Mas eu confesso que eu nunca senti isso [...] eu nunca passei por experiências a priori de discriminação por causa de identidade ou de raça” (Docente 1).

A ancestralidade indígena aparece, portanto, como elemento biográfico reconhecido pelo participante, mas não como uma marca social que tenha produzido vulnerabilidade estrutural em sua trajetória. A identificação é afirmada sem que tenha correspondido, segundo sua própria narrativa, a experiências de discriminação decorrentes de sua leitura social como sujeito racializado. Nesse sentido, a ancestralidade pode ser mobilizada simbolicamente sem desestabilizar a posição socialmente associada à branquitude que organizou sua circulação pelos espaços acadêmicos.

Essa operação discursiva pode ser compreendida como parte do funcionamento da branquitude enquanto posição relacional (Schucman, 2020). A branquitude não se define apenas pela ausência de marca racial, mas também pela capacidade de incorporar, de forma seletiva, referências à diferença sem abrir mão dos efeitos de proteção que caracterizam sua posição estrutural. A menção à ascendência indígena não desestabiliza o lugar ocupado pelo docente; ao contrário, convive com uma trajetória construída sob condições de circulação protegida, reconhecimento institucional e autoridade presumida.

Assim, a análise evidencia que, no contexto sulista, masculinidade, branquitude e regionalidade articulam-se na produção de um imaginário social que aproxima determinados sujeitos da própria identidade institucional do campo jurídico. A valorização histórica da descendência europeia reforça a associação entre racionalidade, trabalho, autoridade e pertencimento, contribuindo para que determinados corpos sejam previamente reconhecidos como legítimos ocupantes desses espaços. Ao mesmo tempo, a possibilidade de acionar vínculos com identidades racializadas sem que isso tenha implicado experiências de exclusão revela a complexidade das formas contemporâneas pelas quais privilégio e identidade se articulam.

Nesse aspecto, a análise aproxima-se da compreensão proposta por Carneiro (2023), segundo a qual o dispositivo de racialidade organiza diferentes regimes de reconhecimento antes mesmo que os sujeitos nomeiem sua posição racial. O pertencimento institucional não depende apenas da competência demonstrada, mas também da forma como determinados corpos são socialmente reconhecidos. Quando a autoridade é presumida, a raça deixa de aparecer como problema não porque tenha desaparecido da experiência, mas porque opera de maneira favorável ao sujeito.

A articulação entre masculinidade e branquitude torna-se ainda mais significativa quando considerada no contexto regional. Conforme discutido anteriormente, a formação histórica do Sul do Brasil produziu um imaginário que associa descendência europeia, trabalho, racionalidade e autoridade à identidade regional. Nesse cenário, ser homem e ser socialmente percebido como branco aproxima o sujeito da própria imagem institucional do docente de Direito. O pertencimento deixa de ser objeto de negociação e transforma-se em pressuposto.

Essa dinâmica evidencia que o privilégio não se manifesta apenas pelo acesso a oportunidades específicas, mas pela ausência de necessidade de justificar a própria presença. O docente organiza sua trajetória em torno do mérito, da formação e do esforço individual porque essas categorias foram suficientes para explicar sua inserção profissional. A possibilidade de construir essa narrativa constitui, ela própria, um efeito dos privilégios produzidos pela articulação entre masculinidade, branquitude e regionalidade.

Sob essa perspectiva, a ausência de conflito não corresponde à inexistência de estruturas de gênero e raça. Ao contrário, revela sua eficácia histórica. A masculinidade e a branquitude operam precisamente porque deixam de ser percebidas como marcadores sociais, convertendo-se em condições aparentemente naturais da autoridade acadêmica.

O pertencimento não precisou ser conquistado discursivamente porque já havia sido antecipado pela forma como o sujeito era reconhecido institucionalmente.

Se, na narrativa do primeiro docente, masculinidade e branquitude convergiam para produzir uma experiência marcada pela naturalização da autoridade, a trajetória do segundo docente evidencia uma configuração distinta. Ao identificar-se como homem pardo, ele reconhece explicitamente que a experiência masculina não se realiza de maneira homogênea, mas é continuamente reorganizada pelas hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira. Sua narrativa revela que gênero e raça não constituem dimensões paralelas da experiência, mas categorias que se articulam na produção de diferentes formas de pertencimento e legitimidade institucional.

Ao refletir sobre essas diferenças, o docente mobiliza explicitamente o colorismo para explicar as distintas intensidades assumidas pela racialização: “É claro, a vida é facilitada [...] o pardo, tem uma vida mais tranquila [...]. Agora, se você é negro, a questão do cabelo, tudo cria uma estigmatização, estereótipos [...]. Eu tenho os alunos negros, são abordados pela polícia, são parados, então não dá nem para comparar” (Docente 2). O relato evidencia que a racialização não se distribui de maneira homogênea, mas opera por diferentes níveis de exposição, reconhecimento e proteção, produzindo gradações de vulnerabilidade conforme os sujeitos são socialmente percebidos.

Essa percepção aproxima-se da discussão desenvolvida por Schucman (2020), ao demonstrar que a racialização organiza posições relacionais e não categorias rígidas. A proximidade relativa da branquitude pode produzir determinados efeitos de proteção sem eliminar a experiência da racialização. O docente reconhece essa condição ao afirmar que experimentou formas de diferenciação racial, mas não aquelas dirigidas aos homens negros retintos. Sua narrativa evidencia, portanto, que os privilégios e as vulnerabilidades não se distribuem de maneira dicotômica, mas são continuamente modulados pelas formas como os sujeitos são socialmente percebidos.

Entretanto, embora a raça introduza tensões em sua experiência institucional, a masculinidade continua operando como elemento de estabilização da autoridade. Em nenhum momento o docente relata que sua competência tenha sido questionada por ser homem, nem menciona obstáculos relacionados à ocupação de espaços tradicionalmente masculinos. Diferentemente da raça, o gênero permanece praticamente ausente como categoria de reflexão sobre sua própria trajetória.

Essa ausência constitui um dado analítico relevante. A masculinidade não desaparece da experiência; ela deixa de ser percebida justamente por que coincide com o padrão institucional dominante. Conforme argumenta Connell (1995), a masculinidade

hegemônica alcança sua maior eficácia quando deixa de ser reconhecida como posição específica e passa a funcionar como referência universal de autoridade. No campo jurídico, essa naturalização permite que homens ocupem posições de reconhecimento sem que sua condição de gênero precise ser continuamente justificada. Sob essa perspectiva, a narrativa do docente evidencia que a racialização reorganiza, mas não elimina, os efeitos produzidos pela masculinidade. A raça produz consciência crítica acerca das desigualdades e maior percepção dos mecanismos de exclusão, enquanto o gênero continua oferecendo uma base relativamente estável de legitimidade institucional. A autoridade masculina permanece disponível, ainda que atravessada por experiências racialmente diferenciadas.

Essa articulação evidencia que os privilégios associados ao gênero não operam de maneira independente da raça. Ao contrário, ambos se reorganizam continuamente. A masculinidade permanece como fundamento silencioso da autoridade acadêmica, enquanto a racialização redefine as formas pelas quais essa autoridade é vivida, reconhecida e negociada. A experiência do docente revela, portanto, que a condição masculina continua produzindo efeitos de legitimidade, mas esses efeitos deixam de ser absolutos quando articulados às hierarquias raciais que estruturam o campo acadêmico.

A leitura comparativa das narrativas permite compreender que a masculinidade constitui elemento comum às duas experiências, mas produz efeitos distintos quando articulada a diferentes posições raciais. Nenhum dos docentes relata ter encontrado barreiras institucionais relacionadas ao fato de ser homem. Em ambos os casos, a masculinidade permanece fora do campo da problematização, funcionando como condição silenciosa da autoridade acadêmica.

As diferenças emergem quando essa masculinidade se articula à raça. No primeiro caso, a leitura social como homem branco produz uma experiência marcada pela ausência de necessidade de justificar pertencimento. A autoridade é presumida antes mesmo de qualquer demonstração de competência. No segundo, embora a masculinidade continue oferecendo reconhecimento institucional, a racialização introduz tensões que tornam essa autoridade menos automática e mais constantemente negociada.

Essa comparação evidencia que gênero e raça não atuam como marcadores independentes, mas constituem relações de poder mutuamente constitutivas. A masculinidade permanece como base comum de legitimidade, enquanto a raça reorganiza as condições concretas sob as quais essa legitimidade é experimentada. A autoridade acadêmica não resulta exclusivamente da condição masculina, nem apenas da posição

racial, mas da forma como ambos os marcadores se articulam no interior de um campo historicamente estruturado pela colonialidade.

Também chama atenção o fato de que nenhum dos docentes problematiza espontaneamente a predominância masculina no Direito, mesmo quando refletem sobre desigualdades e privilégios. Essa ausência reforça que a masculinidade opera de maneira semelhante à branquitude justamente por constituir a norma, deixa de ser percebida como marcador social. Assim como a branquitude raramente é reconhecida por aqueles que dela se beneficiam, a masculinidade também tende a permanecer invisível quando coincide com os padrões institucionais de autoridade.

Essa invisibilidade aproxima-se da reflexão de Acker (1990a, 1990b, 2006) acerca das organizações generificadas. As instituições universitárias não apenas acolhem sujeitos masculinos, mas são historicamente organizadas tomando a masculinidade como referência implícita de competência, disponibilidade e liderança. O gênero deixa de ser percebido porque já se encontra incorporado às próprias formas de organização institucional.

A análise das narrativas evidencia que gênero e raça não constituem dimensões independentes da experiência acadêmica, mas relações de poder que se articulam na produção de diferentes formas de pertencimento, reconhecimento e autoridade. Nas trajetórias analisadas, a masculinidade não aparece como elemento explicitamente reivindicado pelos docentes, tampouco como categoria mobilizada para explicar suas carreiras. Essa ausência, entretanto, não indica irrelevância do gênero. Ao contrário, revela sua consolidação como fundamento silencioso da legitimidade institucional.

Em ambos os casos, a condição masculina permaneceu fora do campo da contestação. Nenhum dos docentes relatou ter encontrado obstáculos decorrentes do fato de ser homem, nem mencionou a necessidade de justificar sua presença em um espaço historicamente constituído por figuras masculinas de autoridade. A masculinidade opera, assim, como condição previamente reconhecida de pertencimento, dispensando explicações exatamente porque coincide com a imagem institucional do docente de Direito.

Todavia, a análise também demonstra que essa masculinidade não produz efeitos homogêneos. Sua estabilidade depende da posição racial ocupada pelos sujeitos. Enquanto, na primeira trajetória, masculinidade e branquitude convergem para produzir uma experiência marcada pela ausência de questionamentos acerca do pertencimento institucional, na segunda a racialização introduz tensões que reorganizam essa experiência. A masculinidade continua oferecendo reconhecimento, mas esse

reconhecimento deixa de ser absoluto quando atravessado pelas hierarquias raciais que estruturam o campo acadêmico.

Essa diferença evidencia que a autoridade universitária não pode ser compreendida apenas como resultado da qualificação profissional ou da trajetória acadêmica. Antes mesmo da produção científica, da docência ou da inserção institucional, determinados sujeitos já se aproximam do modelo historicamente reconhecido como legítimo para ocupar posições de poder. A autoridade, nesse sentido, não é construída exclusivamente ao longo da carreira; ela também é antecipada pelas formas como gênero e raça organizam o reconhecimento social dos sujeitos.

No contexto do Sul do Brasil, essa dinâmica assume contornos particulares. A valorização histórica da descendência europeia e a consolidação da branquitude como referência regional de pertencimento intensificam a associação entre masculinidade, racionalidade e competência profissional. A figura do docente de Direito aproxima-se, assim, de um ideal institucional simultaneamente masculino e branco, cuja legitimidade tende a ser presumida antes mesmo da demonstração de competência acadêmica.

Sob a perspectiva da genealogia da experiência, essas diferenças não decorrem de características individuais dos participantes, mas das condições históricas que produzem determinadas formas de reconhecimento e autoridade. As trajetórias analisadas revelam que a experiência acadêmica é constituída por relações sociais que antecedem os sujeitos, organizando previamente quem será percebido como naturalmente pertencente aos espaços universitários e quem precisará negociar continuamente sua legitimidade.

Desse modo, a análise permite compreender que a masculinidade não atua como privilégio isolado, mas como dimensão que potencializa ou reorganiza os efeitos produzidos pela racialização. Quando articulada à branquitude, ela transforma autoridade em atributo presumido; quando atravessada pela racialização, continua oferecendo determinadas formas de reconhecimento, embora submetidas a maiores tensões e negociações. Em ambos os casos, gênero e raça operam conjuntamente na produção das condições de pertencimento às carreiras imperiais.

7.3 A OPERACIONALIZAÇÃO INSTITUCIONAL: COMO GÊNERO E RAÇA ENTRAM (OU NÃO) NA UNIVERSIDADE

Se, nas seções anteriores, a análise evidenciou que gênero e raça estruturam silenciosamente as experiências docentes e participam da produção de privilégios raciais na carreira acadêmica, nesta seção o olhar desloca-se para a dimensão institucional. O

interesse analítico deixa de incidir apenas sobre as trajetórias dos sujeitos para interrogar a própria universidade como espaço de produção, regulação e reprodução dessas relações de poder. Busca-se compreender de que modo gênero e raça são operacionalizados institucionalmente, isto é, como são incorporados, reconhecidos, silenciados ou tensionados nas práticas acadêmicas, na organização curricular e nas experiências docentes.

Para essa análise, parte-se da compreensão de que as instituições não constituem estruturas neutras nem simples arranjos administrativos. Elas são formações históricas que organizam práticas, normas, valores e racionalidades, produzindo critérios de pertencimento, legitimidade e reconhecimento social. As instituições estabilizam expectativas coletivas e orientam a ação social, convertendo determinadas formas de organização em referências aparentemente naturais (Berger; Luckmann, 2014). Essa estabilidade, entretanto, não elimina as relações de poder; ao contrário, frequentemente as torna menos visíveis ao incorporá-las ao funcionamento cotidiano.

Sob uma perspectiva genealógica, essa compreensão amplia-se a partir de Foucault (2014), para quem as instituições operam como dispositivos de poder. Mais do que impor regras ou proibir condutas, elas produzem sujeitos, definem regimes de verdade e regulam as formas pelas quais determinados saberes, práticas e identidades são reconhecidos como legítimos. A universidade, portanto, não apenas transmite conhecimento; ela participa ativamente da produção das condições que definem quem pode ocupar posições de autoridade intelectual, quais conhecimentos adquirem legitimidade e quais experiências permanecem periféricas ou invisibilizadas.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente quando gênero e raça são compreendidos como elementos constitutivos da própria organização institucional. Conforme argumenta Acker (1990a, 1990b, 2006), as organizações são generificadas, isto é, estruturadas a partir de pressupostos implícitos acerca do sujeito considerado universal. Longe de constituírem espaços neutros, elas reproduzem expectativas historicamente associadas à masculinidade, à branquitude e à disponibilidade plena para o trabalho, convertendo tais atributos em referências silenciosas de competência e legitimidade.

No contexto universitário, essa lógica não se restringe ao gênero. A universidade moderna foi historicamente organizada a partir de referenciais eurocentrados e racialmente situados que naturalizaram a branquitude como posição de universalidade (Carneiro, 2005; Bento, 2022; Schucman, 2020). Assim, gênero e raça não ingressam na universidade apenas quando novos sujeitos passam a ocupar seus espaços ou quando políticas de diversidade são implementadas. Essas categorias já participam da

constituição histórica da instituição, organizando silenciosamente os critérios de reconhecimento, autoridade e pertencimento que estruturam a vida acadêmica.

Sob essa perspectiva, operacionalizar institucionalmente gênero e raça não significa apenas criar disciplinas específicas, formular políticas de inclusão ou ampliar debates sobre diversidade. Significa compreender de que maneira essas categorias atravessam o funcionamento cotidiano da universidade, orientando a produção do conhecimento, a organização curricular, as práticas docentes e os mecanismos pelos quais determinados sujeitos são reconhecidos como legítimos enquanto outros permanecem submetidos a processos permanentes de justificação de sua presença.

É justamente esse deslocamento que orienta a análise desenvolvida nesta seção. Mais do que verificar se gênero e raça estão presentes ou ausentes na universidade, busca-se compreender como essas categorias passam a operar institucionalmente, em quais espaços adquirem visibilidade, sob quais condições emergem como objeto de debate e quais limites permanecem impostos à sua incorporação como fundamentos estruturantes da formação jurídica e da carreira acadêmica.

As narrativas docentes indicam que gênero e raça não constituíram eixos estruturantes da formação jurídica vivenciada pelos participantes. No caso do primeiro docente, essas discussões não aparecem como parte significativa da experiência de graduação, sendo reconhecidas apenas posteriormente em sua trajetória acadêmica: “Não, na graduação não, eu não me recordo de ter tido, na graduação, algum tipo de debate ou alguma coisa que se aproximasse disso. [...] Eu comecei a perceber um pouco mais isso no mestrado e no doutorado” (Docente 1).

A narrativa do segundo docente permite qualificar epistemologicamente essa ausência ao caracterizar a própria formação jurídica como predominantemente eurocentrada: “A nossa formação, toda a nossa formação é eurocêntrica. [...] Quando eu fui estudar na Europa, eu fui estudar os autores europeus, enfim, mas não tinha nenhuma perspectiva crítica em relação a isso. [...] A gente tem um ensino jurídico ainda muito baseado nos manuais. A gente ainda tem uma visão muito eurocêntrica do Direito” (Docente 2). As duas narrativas convergem, portanto, ao evidenciar uma formação organizada predominantemente em torno do cânone jurídico tradicional, na qual gênero, raça e colonialidade não foram incorporados como dimensões constitutivas do conhecimento jurídico, permanecendo ausentes ou ocupando posições pontuais e periféricas.

Essa ausência, entretanto, não pode ser interpretada como inexistência dessas categorias na universidade. Ao contrário, ela evidencia um modo específico de

funcionamento institucional. A neutralidade atribuída ao currículo jurídico constitui um dos mecanismos pelos quais determinadas formas de conhecimento se consolidam como universais, enquanto outras permanecem situadas à margem da formação acadêmica. A questão central, portanto, não reside na presença ou ausência de gênero e raça, mas nas condições históricas que definem quais saberes são reconhecidos como centrais e quais permanecem como conteúdos complementares.

Essa dinâmica aproxima-se da noção de colonialidade do saber desenvolvida por Quijano (2005). A universidade moderna foi constituída a partir de uma matriz epistemológica que universalizou conhecimentos produzidos em contextos europeus, convertendo-os em referência legítima para a produção científica e profissional. No campo jurídico, esse processo manifesta-se na centralidade do cânone tradicional, cuja pretensão de universalidade obscurece as condições históricas e políticas de sua própria constituição.

Como consequência, gênero e raça passam a ocupar posição paradoxal no currículo. Embora sejam reconhecidos como temas socialmente relevantes, permanecem frequentemente localizados em disciplinas periféricas, conteúdos complementares ou debates vinculados aos direitos humanos. Sua incorporação ocorre sem que os fundamentos epistemológicos do curso sejam significativamente alterados. A diferença é admitida, mas o centro permanece relativamente intacto.

Essa interpretação dialoga com Miñoso (2019), ao demonstrar que a incorporação de perspectivas críticas nem sempre produz transformações estruturais. Instituições podem ampliar espaços de discussão sobre diversidade, colonialidade ou racismo sem modificar os critérios que definem quais conhecimentos ocupam posição central na formação. A presença do debate, por si só, não altera a arquitetura epistemológica da instituição.

Também as contribuições de Acker (1990a, 1990b, 2006) permitem compreender esse processo. Organizações não deixam de ser generificadas e racializadas apenas porque incorporam discursos sobre diversidade. Ao contrário, frequentemente assimilam novas demandas preservando seus mecanismos tradicionais de funcionamento. A universidade pode reconhecer a importância de discutir gênero e raça sem que essas categorias passem a orientar efetivamente seus currículos, seus critérios de legitimidade ou suas formas de reconhecimento acadêmico.

É justamente essa dinâmica que emerge das entrevistas. A reflexão sobre gênero e raça aparece vinculada muito mais às transformações vivenciadas ao longo das trajetórias profissionais dos docentes do que à formação jurídica originalmente recebida,

embora esse movimento ocorra de maneiras distintas entre os participantes. No caso do primeiro docente, a ampliação da diversidade do corpo discente, associada às mudanças nas políticas de acesso ao ensino superior, aparece como elemento particularmente relevante para a emergência dessas questões no cotidiano acadêmico. Entre essas transformações destacam-se a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado pelo Ministério da Educação em 2010 para selecionar estudantes de instituições públicas de ensino superior com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a política de reserva de vagas instituída pela Lei nº 12.711/2012, que ampliou o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo critérios de renda e de autodeclaração racial.

Na percepção do docente, essas mudanças ampliaram a diversidade do corpo discente e passaram a produzir novas demandas para a prática pedagógica. Ao refletir sobre essas transformações, relata: “Desde que eu iniciei na graduação, mas principalmente aqui na (nome da universidade), por ser uma universidade pública, por ter adotado o SISU, por ter adotado políticas de cotas, a gente tem uma pluralidade de alunos gigantesca [...] e a gente acaba tendo que saber lidar com isso, e até com essas relações entre os alunos, que podem sim ter um viés discriminatório, se não escancaradamente discriminatório, aquela discriminação velada na hora de não querer fazer um trabalho, na hora de não querer realizar uma atividade com aquele aluno. Então eu acho que, sem dúvida alguma, isso muda significativamente o modo como a gente tem que se preparar para a sala de aula mesmo, e para lidar, um, com essa multiplicidade de alunos, e não só em relação à raça, mas em relação ao gênero e outras questões [...]” (Docente 1).

A narrativa evidencia que a transformação da composição discente não produz apenas maior diversidade no interior da universidade, mas introduz novas experiências, relações e conflitos que passam a demandar outras formas de preparação e mediação docente. Essa transformação, entretanto, não ocorre de maneira homogênea entre os diferentes espaços da instituição. Ao comparar a composição do curso de Direito durante sua formação com o contexto atual, o segundo docente reconhece mudanças entre os estudantes, mas chama atenção para a permanência da baixa presença negra entre aqueles que ocupam a posição docente: “[...] nos anos 90 não tinham alunos negros na (nome da universidade) no Direito. E eu hoje sou professor de um corpo docente que tem alunos negros, mas são dois professores negros só no corpo docente do Direito. [...] Então isso pra mim é a encarnação do racismo institucional” (Docente 2).

Essa constatação permite um primeiro avanço analítico. Os dados sugerem que gênero e raça passam a ser explicitamente tematizados pela universidade menos como

fundamentos historicamente constitutivos de seu projeto institucional e mais como resposta às tensões produzidas pelas transformações sociais contemporâneas. A instituição não introduz esses debates porque reconhece, retrospectivamente, sua centralidade histórica; ela os incorpora à medida que novas experiências, novos sujeitos e novos conflitos tornam mais difícil sustentar a narrativa da neutralidade acadêmica.

A narrativa do primeiro docente evidencia que gênero e raça não passaram a integrar sua prática profissional em razão da formação jurídica recebida durante a graduação. Ao contrário, esses temas adquirem centralidade somente ao longo da experiência docente, especialmente após a ampliação do acesso de estudantes negros e indígenas às universidades públicas por meio das políticas de ação afirmativa. O deslocamento não ocorre inicialmente na estrutura curricular, mas na composição do corpo discente.

Ao descrever sua atuação em sala de aula, o docente relata que a presença de estudantes com diferentes trajetórias sociais e raciais passou a produzir situações antes pouco frequentes em sua experiência profissional. Conflitos relacionados às cotas, manifestações divergentes sobre desigualdade racial e questionamentos acerca da neutralidade do Direito tornaram-se mais recorrentes, exigindo mediação e posicionamento docente. O debate, portanto, não emerge do currículo formal, mas das experiências produzidas pela transformação do próprio espaço universitário.

Essa mudança é particularmente significativa para a análise proposta nesta tese. A universidade não reorganiza previamente sua estrutura para incorporar gênero e raça como categorias centrais da formação jurídica. Ao contrário, essas questões tornam-se visíveis porque novos sujeitos passam a ocupar um espaço historicamente constituído segundo padrões relativamente homogêneos. São as experiências produzidas por essa nova configuração institucional que passam a tensionar a narrativa tradicional de neutralidade acadêmica.

Sob essa perspectiva, as políticas de ação afirmativa produzem efeitos que ultrapassam a ampliação do acesso ao ensino superior. No caso das universidades públicas federais, esse conjunto de políticas compreende tanto a reserva de vagas para estudantes, instituída pela Lei nº 12.711/2012, quanto a reserva de 20% das vagas para candidatos negros em concursos públicos federais, estabelecida pela Lei nº 12.990/2014, que também alcança o ingresso na carreira docente. Mais do que ampliar o acesso de estudantes e docentes historicamente sub-representados, essas políticas introduzem novas experiências sociais no interior da universidade e, com isso, deslocam os limites do que

pode permanecer silencioso. O conflito não nasce das cotas em si, mas da desestabilização das formas tradicionais de pertencimento que organizavam o campo universitário.

Essa leitura aproxima-se da noção de colonialidade do saber desenvolvida por Quijano (2005). Ao ampliar a presença de sujeitos historicamente excluídos, as ações afirmativas não tensionam apenas a composição demográfica da universidade, mas também a matriz epistemológica que sustentou a produção do conhecimento jurídico moderno. A entrada de novos estudantes evidencia que o currículo nunca foi neutro; ele apenas naturalizou determinados referenciais como universais.

Ao mesmo tempo, a narrativa confirma a reflexão de Miñoso (2019), segundo a qual a incorporação de novos sujeitos não implica, necessariamente, transformação institucional. Embora a diversidade produza novas demandas, a estrutura curricular permanece relativamente estável, fazendo com que a gestão dessas tensões seja deslocada para o cotidiano da sala de aula. O enfrentamento das desigualdades passa a depender muito mais da atuação docente do que de mudanças estruturais promovidas pela universidade.

Nesse contexto, a prática pedagógica assume função paradoxal. A sala de aula converte-se no principal espaço de operacionalização institucional de gênero e raça, justamente porque essas categorias ainda não ocupam posição equivalente na organização formal do currículo. O professor passa a administrar conflitos produzidos por uma transformação institucional que ainda não foi plenamente incorporada pela própria instituição. Essa dinâmica evidencia que a universidade responde às tensões produzidas pelas novas experiências, mas nem sempre reorganiza seus fundamentos. A operacionalização de gênero e raça ocorre, inicialmente, como reação às mudanças vividas no cotidiano acadêmico, e não como resultado de uma revisão prévia do projeto institucional.

As tensões descritas pelo docente não constituem fenômeno isolado da sala de aula. Elas refletem disputas mais amplas acerca do próprio papel da universidade na sociedade brasileira. Um exemplo significativo ocorreu em Santa Catarina, em 2026, quando foi sancionada legislação estadual restringindo a adoção de políticas de ação afirmativa pelas instituições de ensino superior públicas ou financiadas com recursos públicos do estado (Lei estadual nº 19.722/2026). Poucos dias depois, a norma teve sua eficácia suspensa por decisão liminar do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, sob o fundamento de que a vedação genérica contrariava entendimento já consolidado sobre a constitucionalidade das cotas raciais e comprometia a autonomia universitária. O

episódio, contudo, não se esgota na dimensão jurídica: ele explicita uma disputa mais profunda sobre quem pode ocupar a universidade e sob quais critérios.

A justificativa apresentada pelo governo estadual é particularmente reveladora. Ao afirmar que Santa Catarina seria o “estado mais branco” do país e ao defender a substituição de critérios raciais por critérios exclusivamente socioeconômicos, reativa-se uma narrativa recorrente no Sul do Brasil: a de que a questão racial não seria central na região. No entanto, os dados do Censo 2022 do IBGE indicam que, embora o Sul concentre a maior proporção de população branca do país, variando entre aproximadamente 72,6% e 78,5%, isso não significa ausência de desigualdades raciais, mas sim a consolidação histórica de um padrão de ocupação e reconhecimento que privilegia a branquitude como norma.

Mais do que um argumento demográfico, essa justificativa opera como estratégia discursiva. Ao deslocar o foco das desigualdades raciais para a renda, produz-se um efeito de desracialização das desigualdades, como se fosse possível tratar as assimetrias sociais sem considerar os processos históricos que as racializam. A defesa exclusiva de critérios socioeconômicos parte do pressuposto de que todos os sujeitos partem de condições equivalentes dentro de uma mesma classe, ignorando que raça e renda não são dimensões independentes, mas profundamente articuladas na produção das desigualdades no Brasil. Nesse movimento, a raça é retirada do debate não porque deixou de operar, mas porque sua nomeação passa a ameaçar a ideia de neutralidade institucional.

Mais do que um episódio jurídico, essa tentativa legislativa explicita uma disputa sobre o próprio sentido da universidade. Quando uma política de ação afirmativa é tratada como desvio a ser corrigido, o que se reafirma é que a universidade seria naturalmente neutra e que qualquer intervenção voltada à reparação racial romperia um suposto equilíbrio anterior. Contudo, esse “equilíbrio” nunca foi neutro: ele correspondeu, historicamente, à reprodução de um padrão institucional branco, masculino e socialmente elitizado. A reação às cotas revela, portanto, não a defesa da igualdade, mas a defesa de um modelo universitário que pretende seguir operando segundo critérios apresentados como universais, embora assentados sobre desigualdades racialmente estruturadas.

No caso do Sul do Brasil, essa autopreservação institucional ganha densidade específica. A forte associação entre identidade regional, imigração europeia e branquitude produz um imaginário no qual a presença negra, indígena ou quilombola aparece como exceção, enquanto a presença branca é confundida com a própria norma. É justamente por isso que a entrada de estudantes negros e indígenas por meio das ações afirmativas tensiona a ideia de neutralidade acadêmica: ela torna visível que a universidade nunca foi

apenas espaço de mérito, mas também espaço de seleção histórica de quem podia ser reconhecido como sujeito legítimo do saber.

Essa estratégia aproxima-se da análise desenvolvida por Carneiro (2023), ao demonstrar que a recusa em nomear a raça constitui também forma de reprodução da racialidade. A desracialização das desigualdades não elimina os efeitos do racismo; apenas dificulta sua identificação como princípio organizador das relações sociais. O silêncio sobre a raça, nesse caso, converte-se em mecanismo de preservação da aparência de neutralidade institucional.

Sob essa perspectiva, o episódio catarinense confirma um movimento já observado nas narrativas docentes. A universidade passa a incorporar gênero e raça quando as transformações sociais tornam sua invisibilidade cada vez mais difícil de sustentar. Entretanto, a incorporação dessas categorias continua sendo objeto de disputa, negociação e resistência, evidenciando que sua presença institucional permanece marcada por tensões permanentes.

A narrativa do segundo docente evidencia uma forma distinta de operacionalização institucional de gênero e raça. Diferentemente do primeiro participante, para quem esses temas emergem sobretudo a partir das demandas e tensões produzidas no cotidiano da sala de aula, o segundo docente relata incorporá-los deliberadamente à sua prática pedagógica. Essa escolha aparece associada a uma compreensão crítica do próprio conhecimento jurídico e de sua pretensão de neutralidade: “Eu trabalho, por exemplo, com direitos humanos, com direito constitucional, e eu sempre tento trazer essa perspectiva crítica, inclusive a questão racial. [...] Eu trabalho muito com a questão da colonialidade, com autores decoloniais, justamente para tentar mostrar que o Direito não é neutro, que ele é construído dentro de determinadas relações de poder” (Docente 2).

A fala evidencia que questões relacionadas à colonialidade, às relações raciais e às epistemologias críticas passam a integrar suas disciplinas como parte de uma escolha pedagógica consciente. Nesse caso, a incorporação dessas perspectivas não aparece apenas como resposta às situações que emergem em sala de aula, mas como parte da própria forma pela qual o docente organiza e problematiza o conhecimento jurídico, tensionando a compreensão do Direito como saber técnico, universal e neutro.

Entretanto, essa incorporação não significa que a estrutura curricular tenha sido transformada. Ao contrário, o próprio docente reconhece que sua atuação ocorre sobre um currículo que permanece fortemente organizado em torno do cânone jurídico tradicional. Os debates críticos são introduzidos como deslocamentos produzidos pela

prática docente, e não como expressão de uma reorganização institucional mais ampla. A possibilidade de problematizar gênero, raça e colonialidade decorre muito mais da iniciativa do professor do que de diretrizes consolidadas do curso.

Esse aspecto revela uma diferença importante entre presença temática e institucionalização. Embora determinados conteúdos passem a integrar algumas disciplinas, eles continuam ocupando posição periférica em relação ao núcleo considerado central da formação jurídica. A estrutura curricular permanece organizada segundo referências tradicionalmente legitimadas pelo campo, enquanto as perspectivas críticas aparecem como ampliações possíveis, mas não como fundamentos da formação profissional.

Essa dinâmica dialoga diretamente com Miñoso (2019), para quem instituições podem incorporar discursos críticos sem modificar as racionalidades que organizam sua produção de conhecimento. A introdução de novos conteúdos representa avanço importante, mas não implica, por si só, ruptura com a colonialidade do saber. A transformação epistemológica exige não apenas acrescentar novos temas ao currículo, mas deslocar os critérios pelos quais determinados conhecimentos são reconhecidos como centrais e outros permanecem marginais.

A análise também encontra respaldo nas contribuições de Acker (1990a; 1990b; 2006). Organizações tendem a responder às demandas contemporâneas por meio da incorporação parcial de novos discursos, preservando, contudo, seus mecanismos históricos de funcionamento. A universidade pode estimular debates sobre diversidade e incentivar iniciativas individuais sem alterar significativamente seus processos de organização curricular, recrutamento, avaliação ou produção de conhecimento. Assim, a inovação permanece localizada, enquanto a estrutura continua relativamente estável.

Sob essa perspectiva, a prática docente assume caráter ambíguo. Ao mesmo tempo em que amplia os espaços de reflexão sobre gênero, raça e colonialidade, evidencia os limites da própria institucionalização desses debates. A transformação depende da disposição individual do professor para tensionar o currículo, fazendo com que a experiência formativa dos estudantes varie conforme a trajetória, a formação e o posicionamento de cada docente. O acesso a essas discussões deixa de constituir garantia institucional e passa a depender das mediações produzidas no cotidiano da sala de aula.

As narrativas docentes tornam-se ainda mais significativas quando confrontadas ao exame das ementas e dos projetos pedagógicos que evidencia que o currículo obrigatório continua estruturado predominantemente em torno do cânone jurídico tradicional, mantendo forte centralidade de autores, conceitos e referenciais produzidos

no contexto europeu moderno. A colonialidade do saber não aparece explicitamente como princípio organizador da formação, tampouco gênero e raça figuram como categorias estruturantes das disciplinas centrais do curso.

Quando esses temas são incorporados ao currículo, tendem a concentrar-se em disciplinas optativas ou em componentes vinculados aos direitos humanos, à cidadania ou às questões sociais. Essa distribuição reforça uma distinção implícita entre aquilo que constitui o "núcleo técnico" da formação jurídica e aquilo que aparece como conteúdo complementar. Gênero e raça passam a ocupar posição periférica, sendo apresentados como conhecimentos importantes, mas não indispensáveis para a constituição da identidade profissional do jurista.

Essa configuração confirma empiricamente o movimento descrito pelos participantes. A prática docente mostra-se mais dinâmica do que a própria estrutura curricular. Enquanto determinados professores produzem deslocamentos importantes em suas disciplinas, a organização formal do curso permanece relativamente estável. A inovação ocorre nas margens da instituição, sem que seus fundamentos epistemológicos sejam profundamente reorganizados.

A leitura das ementas e dos projetos pedagógicos do curso de direito, não apenas complementa os relatos dos docentes, mas reforça a interpretação construída ao longo desta seção. Ela demonstra que a operacionalização institucional de gênero e raça ocorre de maneira desigual entre os diferentes níveis da universidade. A estrutura curricular preserva elevada estabilidade; a prática docente apresenta maior flexibilidade; e a sala de aula constitui o espaço onde essas tensões se tornam mais visíveis. A leitura articulada das entrevistas e dos documentos permite compreender que a operacionalização institucional de gênero e raça não ocorre de maneira homogênea na universidade. Ao contrário, ela assume diferentes configurações conforme o nível institucional observado.

No plano da organização formal, predominam estruturas curriculares historicamente ancoradas no cânone jurídico tradicional, cuja pretensão de neutralidade continua delimitando os conhecimentos reconhecidos como centrais para a formação profissional. No plano da prática docente, observam-se diferentes graus de abertura para a incorporação de perspectivas críticas, dependentes da trajetória, da formação e do posicionamento dos professores. Já na sala de aula, gênero e raça emergem de forma mais intensa como experiências concretas, produzidas pela diversidade discente, pelos conflitos cotidianos e pelas disputas em torno da legitimidade dos saberes jurídicos.

Essa diferença evidencia que a universidade não incorpora gênero e raça de forma uniforme. Enquanto determinadas mudanças permanecem concentradas na experiência

cotidiana dos sujeitos, outras ainda encontram resistência para alcançar os níveis mais estruturais da organização institucional. A presença dessas categorias, portanto, distribui-se de maneira desigual entre currículo, prática docente e dinâmica pedagógica.

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidencia que a operacionalização institucional de gênero e raça não ocorre de maneira linear nem homogênea. As narrativas docentes, indicam que essas categorias passam a adquirir maior visibilidade na universidade contemporânea, mas sua incorporação permanece distribuída de forma desigual entre diferentes dimensões da instituição. O reconhecimento da diversidade não corresponde, necessariamente, à transformação dos fundamentos que historicamente organizaram a produção do conhecimento jurídico.

Essa dinâmica torna-se particularmente evidente quando se observa a trajetória dos participantes. Nenhum dos docentes relata ter sido formado em um currículo estruturado por discussões sobre gênero, raça ou colonialidade. Ao contrário, ambos descrevem uma formação fortemente ancorada no cânone jurídico tradicional, cuja pretensão de universalidade contribuiu para invisibilizar os marcadores sociais que atravessam a produção do próprio conhecimento. A aproximação com esses debates ocorre posteriormente, sobretudo a partir da experiência docente, da ampliação da diversidade estudantil e das transformações sociais que passaram a tensionar o cotidiano universitário.

Sob essa perspectiva, a universidade revela um movimento paradoxal. Ao mesmo tempo em que amplia espaços de debate sobre diversidade, mantém relativa estabilidade em suas estruturas curriculares e epistemológicas. Gênero e raça tornam-se temas reconhecidos, mas nem sempre são incorporados como princípios organizadores da formação jurídica. A instituição responde às mudanças produzidas pelas experiências contemporâneas, porém essa resposta frequentemente assume caráter reativo, preservando grande parte da arquitetura histórica que definiu quais sujeitos e quais conhecimentos seriam reconhecidos como legítimos.

Esse movimento encontra paralelo em outros contextos organizacionais, nos quais a formalização de políticas de igualdade não implica, necessariamente, a transformação das relações de poder que estruturam o cotidiano das organizações. Estudos anteriores demonstram que práticas aparentemente neutras ou inclusivas podem coexistir com processos informais que continuam reproduzindo masculinidades hegemônicas, desigualdades e privilégios (Nardes; Gallon; Fraga, 2023).

Essa constatação também permite compreender que a operacionalização institucional não depende exclusivamente das políticas formais da universidade. Ela

ocorre, sobretudo, na articulação entre diferentes níveis institucionais. O currículo delimita os conhecimentos considerados centrais; a prática docente introduz deslocamentos e mediações que podem ampliar ou restringir determinadas discussões; e a sala de aula transforma-se no espaço em que essas tensões se manifestam de maneira mais intensa, impulsionadas pelas experiências concretas dos estudantes e professores. A universidade, portanto, não opera por um único mecanismo de reprodução ou transformação, mas por um conjunto de processos que se articulam continuamente.

É justamente nessa articulação que se evidencia a permanência da colonialidade nas carreiras imperiais. A inclusão de novos sujeitos e de novos temas não elimina, por si só, os critérios históricos de legitimidade que estruturam o campo jurídico. Ao contrário, a análise demonstra que a instituição tende a incorporar parcialmente as demandas produzidas pelas transformações sociais, preservando, entretanto, grande parte de seus referenciais tradicionais. A diversidade passa a coexistir com estruturas que continuam definindo, de maneira relativamente estável, quais conhecimentos ocupam posição central e quais permanecem localizados na periferia do currículo.

Assim, a genealogia da experiência permite compreender que a presença contemporânea de gênero e raça na universidade não representa, necessariamente, ruptura com sua formação histórica. O que se observa é um processo contínuo de negociação entre permanências e deslocamentos, no qual experiências individuais, práticas docentes e mudanças sociais tensionam uma instituição que ainda preserva importantes elementos de sua organização original. A operacionalização institucional dessas categorias revela, portanto, menos um movimento de substituição de paradigmas do que um campo permanente de disputas acerca dos critérios de reconhecimento, pertencimento e legitimidade acadêmica.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DA TESE

A discussão desenvolvida nesta seção está organizada a partir de três proposições teóricas construídas com base na articulação entre os resultados da pesquisa e o referencial teórico mobilizado ao longo da tese. Essas proposições não constituem explicações independentes, mas diferentes dimensões de um mesmo processo, avançando progressivamente na compreensão de como os privilégios são produzidos, legitimados e reproduzidos na carreira acadêmica. A análise permitiu identificar seis mecanismos próprios do funcionamento universitário, quais sejam a **meritocracia**, **excelência acadêmica**, **currículo**, **práticas docentes**, **autoridade acadêmica** e **reconhecimento**

institucional que, embora se apresentem como dimensões ordinárias e aparentemente neutras da organização universitária, constituem formas pelas quais relações de poder adquirem materialidade na carreira acadêmica. Esses mesmos mecanismos atravessam as três proposições e são analisados, inicialmente, em sua relação com a raça e o dispositivo da racialidade; posteriormente, em sua relação com gênero e masculinidade; e, por fim, na articulação entre raça e gênero, evidenciando como branquitude e masculinidade participam conjuntamente da produção de posições privilegiadas no espaço universitário. Os conceitos relacionados as categorias aqui apresentadas serão descritas à medida que a argumentação das proposições teóricas desta tese é apresentada.

A **primeira proposição teórica** sustenta, nesse sentido, que a raça antecede o desempenho acadêmico como princípio de organização do reconhecimento institucional, uma vez que o dispositivo da racialidade participa da constituição das condições pelas quais determinados sujeitos, conhecimentos e trajetórias são reconhecidos como legítimos. A **segunda proposição teórica** avança essa compreensão para as relações de gênero e sustenta que o gênero também antecede o desempenho acadêmico, na medida em que a masculinidade se aproxima historicamente das referências universitárias de competência, racionalidade, liderança e autoridade. A **terceira proposição teórica** articula as duas anteriores e propõe que raça e gênero não operam de maneira independente, mas conjuntamente na produção de uma posição institucional privilegiada, aproximando especialmente os homens brancos da imagem historicamente legitimada de excelência, pertencimento e autoridade acadêmica. O movimento entre as três proposições permite, portanto, compreender como os mesmos mecanismos institucionais assumem efeitos específicos quando observados racialmente, em termos de gênero e na articulação entre essas duas relações de poder.

Além dessas proposições teóricas, os resultados permitem avançar para uma **proposição analítica**, voltada à compreensão de como essas relações se operacionalizam no funcionamento cotidiano da universidade. Propõe-se que essa operacionalização ocorre em três níveis interdependentes **currículo formal, prática docente e dinâmica da sala de aula** nos quais os mecanismos anteriormente identificados adquirem materialidade e participam da produção das experiências acadêmicas, dos critérios de reconhecimento e das formas de legitimidade institucional. Enquanto as proposições teóricas permitem explicar como os mecanismos universitários operam na produção dos privilégios raciais e de gênero, a proposição analítica evidencia os níveis organizacionais nos quais essa operação se materializa, articulando estrutura institucional, ação docente e relações cotidianas.

É da articulação entre essas três proposições teóricas e a proposição analítica que se sustenta a **tese defendida neste trabalho**: os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras são produzidos, legitimados e reproduzidos por mecanismos históricos, relacionais e institucionais que articulam experiência, dispositivo de racialidade, masculinidade e organização universitária, naturalizando determinadas posições de autoridade acadêmica e convertendo-as em formas socialmente reconhecidas de mérito, excelência e pertencimento.

8.1 ARTICULAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS, DA PROPOSIÇÃO ANALÍTICA E DA TESE

A **primeira proposição teórica** parte da compreensão de que a universidade não é um espaço neutro, uma vez que a raça influencia as experiências, as oportunidades e as formas como os docentes são reconhecidos ao longo de suas carreiras. Como organização historicamente constituída, a universidades produz critérios de legitimidade, formas de classificação e expectativas sobre quem pode ocupar posições de autoridade, quais conhecimentos serão reconhecidos como científicos e quais trajetórias correspondem à imagem institucional da excelência acadêmica.

A universidade brasileira foi constituída em estreita articulação com a formação das elites políticas, econômicas e intelectuais do país, tendo os cursos de Medicina, Direito e Engenharia ocupado posição central nesse processo. Desde sua origem, o acesso a esses espaços esteve predominantemente associado aos homens brancos pertencentes às elites, enquanto mulheres, pessoas negras, indígenas e os segmentos populares permaneceram afastados da formação superior e das posições de autoridade que ela possibilitava (Coelho, 1999; Fávero, 2006; Sampaio, 1991).

Essa constituição histórica não representa apenas um antecedente da universidade brasileira; ela continua informando os critérios pelos quais a própria instituição reconhece competência, pertencimento e legitimidade. É justamente nesse ponto que esta proposição se distancia de uma compreensão da raça como atributo individual ou categoria meramente descritiva. Sustenta-se que a raça opera como um princípio organizador das formas institucionais de reconhecimento, antecedendo a avaliação do próprio desempenho acadêmico. A universidade não apenas recebe desigualdades produzidas na sociedade, mas participa ativamente da definição dos critérios pelos quais determinadas trajetórias passam a ser percebidas como naturalmente competentes, enquanto outras

permanecem submetidas à necessidade permanente de comprovação. A raça, portanto, não constitui um elemento externo ao mérito, ela participa da produção institucional das condições que tornam o mérito inteligível.

Essa dinâmica pode ser compreendida por meio do dispositivo da racialidade. A racialidade opera pela articulação entre discursos, instituições, práticas, saberes e processos de subjetivação que produzem posições distintas de humanidade, reconhecimento e poder (Carneiro, 2023). No contexto universitário, esse dispositivo atua principalmente por meio de mecanismos institucionais que organizam o cotidiano acadêmico. Seu funcionamento não depende, prioritariamente, de práticas explicitamente discriminatórias, mas da capacidade de transformar a branquitude na referência silenciosa a partir da qual competência, racionalidade, excelência e autoridade passam a ser reconhecidas como atributos aparentemente universais. Assim, o dispositivo da racialidade não produz apenas a subalternização de determinados sujeitos; produz, simultaneamente, a legitimidade daqueles que ocupam historicamente a posição de referência (Carneiro, 2023).

Essa compreensão desloca o foco analítico da desigualdade para o privilégio. A branquitude não é tomada apenas como identidade racial, mas como posição social historicamente favorecida, associada ao acesso a vantagens materiais, simbólicas e institucionais que tendem a permanecer invisíveis justamente porque são interpretadas como expressão natural da competência individual (Bento, 2022; Corossacz, 2014; Frankenberg, 1999; Schucman, 2020). O privilégio racial não consiste em eliminar a necessidade de desempenho, mas em aproximar determinados sujeitos das expectativas institucionais sobre quem, desde o início, parece pertencer legitimamente ao espaço universitário. É essa proximidade que permite compreender a ideia de que a raça antecede o desempenho: antes mesmo que publicações, orientações, projetos ou cargos sejam avaliados, determinados corpos e trajetórias já se encontram mais próximos da imagem histórica daquele que a universidade reconhece como competente.

Os dados sobre a composição racial da docência nas universidades públicas federais e sobre a distribuição das bolsas de produtividade do CNPq reforçam essa interpretação. Apesar da ampliação do acesso de estudantes negros ao ensino superior nas últimas décadas, especialmente em decorrência das políticas de ações afirmativas, essa transformação não ocorreu na mesma intensidade entre os docentes, sobretudo nas posições de maior prestígio acadêmico (Brito, 2017; Crisóstomo; Reigota, 2010; Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022; Silva, 2019; Silveira, 2020; Soares; Silva, 2018). Da mesma forma, a concentração das bolsas de produtividade entre pesquisadores brancos evidencia

que os recursos responsáveis por ampliar autoridade científica, circulação do conhecimento e reconhecimento institucional continuam distribuídos em um campo historicamente marcado pela racialidade (CNPq, 2023). Esses dados não demonstram, isoladamente, discriminações diretas em cada processo avaliativo; demonstram, entretanto, a permanência de uma estrutura institucional que aproxima determinados sujeitos das posições mais valorizadas da carreira acadêmica.

É nesse contexto que os mecanismos institucionais identificados empiricamente nesta pesquisa revelam seu potencial explicativo. A meritocracia, a excelência acadêmica, o currículo, as práticas docentes, a autoridade acadêmica e o reconhecimento institucional constituem formas específicas de operação do dispositivo da racialidade no interior da universidade. Não se trata de mecanismos independentes, mas de dimensões articuladas de um mesmo processo institucional de produção, legitimação e reprodução dos privilégios raciais.

A **meritocracia** opera como o primeiro mecanismo institucional. Apresentada como princípio neutro, ela sustenta que as posições acadêmicas resultam do esforço, da capacidade e da produtividade dos indivíduos. Como regime de verdade, a meritocracia delimita quais explicações serão consideradas válidas para compreender o sucesso profissional, privilegiando narrativas individuais e afastando da análise as condições históricas que estruturam as trajetórias (Foucault, 2014). Sua operação racial não decorre da exclusão formal da raça dos critérios avaliativos, mas da transformação dessa ausência em evidência de neutralidade. Ao tratar os sujeitos como se partissem de condições equivalentes, a meritocracia permite que vantagens produzidas pela branquitude sejam incorporadas às trajetórias sem serem reconhecidas como parte do desempenho.

O privilégio racial produzido pela meritocracia consiste, assim, na possibilidade de o sujeito branco interpretar e apresentar sua trajetória como resultado exclusivo de suas próprias escolhas e capacidades. As redes de apoio, a familiaridade com os códigos universitários, o acesso a oportunidades de formação, a inserção em grupos de pesquisa e a proximidade com aqueles que já ocupam posições institucionais de prestígio desaparecem da explicação sobre o sucesso. Isso não significa que esses sujeitos não tenham trabalhado ou produzido; o que se problematiza é a maneira como o trabalho individual se torna a única dimensão visível, enquanto as condições raciais que favoreceram sua realização permanecem silenciosas. A meritocracia individualiza a conquista e, ao fazê-lo, desracializa o privilégio.

A **excelência acadêmica** aprofunda esse processo ao definir os atributos, resultados e conhecimentos que podem ser reconhecidos como superiores. Ela não

representa apenas um nível elevado de desempenho, mas uma forma institucional de nomear e hierarquizar produções, trajetórias e sujeitos. Os critérios de excelência parecem descrever objetivamente aquilo que possui maior qualidade; entretanto, foram construídos no interior de uma universidade cuja história privilegiou sujeitos brancos e referenciais eurocentrados. Dessa forma, a excelência não apenas reconhece o conhecimento já produzido, mas estabelece previamente quais formas de produção, circulação e validação serão consideradas academicamente relevantes.

A articulação entre excelência acadêmica e epistemicídio evidencia a dimensão racial desse mecanismo. O epistemicídio não se limita à ausência de determinados autores nos espaços universitários, pois envolve a desqualificação dos sujeitos negros como produtores de conhecimento e a deslegitimação dos saberes que desafiam a referência branca e eurocentrada de racionalidade (Carneiro, 2005, 2023). Nesse processo, o privilégio branco consiste não apenas em ter seus conhecimentos reconhecidos, mas também em ocupar a posição a partir da qual se pode definir o que conta como conhecimento. Os sujeitos brancos encontram-se mais próximos dos referenciais já institucionalizados de excelência e, por isso, suas produções tendem a circular sem que a posição racial da qual partem precise ser interrogada. Com isso, conhecimentos produzidos a partir de referenciais predominantemente brancos e eurocentrados passam a ser apresentados como neutros, como se não estivessem também vinculados a uma posição racial.

Essa hierarquização do conhecimento é materializada no **currículo**. Mais do que uma relação formal de conteúdos, o currículo estabelece fronteiras entre aquilo que deve ser ensinado e o que pode permanecer ausente, entre os sujeitos reconhecidos como produtores de teoria e aqueles cujas experiências são tratadas como objetos de análise. O currículo participa, portanto, da produção do ser e do não ser acadêmico: inclui determinadas referências no campo da universalidade e posiciona outras como específicas, periféricas ou complementares. Ao reproduzir predominantemente conhecimentos construídos a partir de experiências brancas, a universidade transforma essa particularidade histórica em formação geral, enquanto os conhecimentos produzidos por sujeitos negros tendem a aparecer como temas especializados ou como acréscimos ao conteúdo central (Carneiro, 2023).

O privilégio racial curricular consiste na possibilidade de sujeitos brancos encontrarem sua posição histórica representada como se fosse a própria estrutura do conhecimento. Eles não precisam reivindicar a inclusão de suas experiências, justificar a validade de seus referenciais ou explicar por que autores que compartilham sua posição

racial ocupam lugar central na formação acadêmica. A presença da branquitude no currículo não aparece como presença racial, mas como conteúdo convencional, clássico ou indispensável. Desse modo, o currículo não apenas transmite saberes, mas produz familiaridade, pertencimento e autoridade, fazendo com que determinados sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidos como herdeiros legítimos das tradições acadêmicas.

Nas **práticas docentes**, esses critérios tornam-se micropolíticas cotidianas. É por meio das escolhas realizadas em sala de aula, das referências utilizadas, dos exemplos considerados legítimos, das intervenções valorizadas e das formas de interação com os estudantes que as hierarquias mais amplas da universidade adquirem materialidade. O poder não opera somente nas normas ou decisões administrativas, mas circula nas relações cotidianas, produzindo comportamentos, expectativas e posições de enunciação (Foucault, 2014, 2021). As práticas docentes, portanto, não constituem simples aplicações individuais do currículo; elas participam da atualização diária dos critérios que definem quem pode falar com autoridade e quais conhecimentos merecem reconhecimento.

Em termos raciais, o privilégio se manifesta na possibilidade de exercer a docência sem que a branquitude seja percebida como uma posição particular. Docentes brancos podem apresentar seus referenciais, suas escolhas e suas interpretações como expressão da própria neutralidade acadêmica, sem que sejam continuamente convocados a justificar a relação entre sua posição racial e o conhecimento que produzem. A ausência de problematização da raça não impede a operação da racialidade; ao contrário, possibilita que a perspectiva branca permaneça como padrão silencioso. Assim, mesmo quando não há enunciados explicitamente racistas, as práticas docentes podem reproduzir o dispositivo ao manter intactas as hierarquias entre conhecimentos, sujeitos e experiências.

A **autoridade acadêmica** articula essas dimensões ao produzir a posição discursiva daquele que pode falar, ensinar, avaliar e ser ouvido como legítimo. A autoridade não decorre apenas da ocupação formal de um cargo ou do resultado da acumulação de títulos. Ela é constituída por formações discursivas que estabelecem quais características tornam um sujeito reconhecível como professor, pesquisador, intelectual ou gestor universitário (Foucault, 2014). Nas carreiras imperiais, cuja formação histórica esteve vinculada às elites brancas e à organização do Estado, essa posição de autoridade foi consolidada em estreita associação com a branquitude (Coelho, 1999).

O privilégio racial, nesse caso, está na presunção de competência. Determinados sujeitos não precisam produzir continuamente provas adicionais de que pertencem à universidade ou de que possuem capacidade para ocupar suas posições. Sua presença aproxima-se da imagem já naturalizada de autoridade acadêmica, permitindo que sejam

inicialmente percebidos como capazes até que algo demonstre o contrário. A vantagem não está em prescindir completamente do desempenho, mas em iniciar as relações institucionais sob uma expectativa favorável. Por isso, a excelência de sujeitos brancos pode ser reconhecida como confirmação de uma competência esperada, enquanto desempenhos de sujeitos que não correspondem ao padrão dominante tendem a ser percebidos como excepcionais, inesperados ou dependentes de comprovação reiterada.

Por fim, o **reconhecimento institucional** consolida os efeitos dos demais mecanismos ao transformar essa legitimidade presumida em posição acadêmica. É por meio do reconhecimento que determinada trajetória se converte em prestígio, que uma produção se torna referência, que um docente passa a ser indicado para cargos, integrado a redes, convidado para espaços de decisão e reconhecido entre seus pares. O reconhecimento não apenas responde a qualidades previamente existentes; ele participa da produção institucional do valor atribuído aos sujeitos e às suas realizações. Assim, trajetórias não são reconhecidas exclusivamente porque são excelentes; elas também se tornam excelentes porque foram reiteradamente reconhecidas, legitimadas e posicionadas como tal.

Quando a branquitude funciona como referência de pertencimento, os sujeitos brancos tendem a encontrar menor distância entre sua presença e a imagem institucional daquele que merece ser reconhecido. O privilégio assume, então, uma forma cumulativa. A presunção inicial de competência facilita o acesso a oportunidades; essas oportunidades possibilitam novas realizações; as realizações são convertidas em reconhecimento; e o reconhecimento anterior amplia as possibilidades de reconhecimento futuro. Ao final, essa trajetória aparece como sequência espontânea de conquistas individuais, enquanto o processo institucional que favoreceu sua construção permanece encoberto pela linguagem do mérito e da excelência.

Os seis mecanismos operam, portanto, de forma integrada. A meritocracia individualiza o sucesso; a excelência acadêmica define os parâmetros pelos quais esse sucesso será medido; o currículo delimita os conhecimentos e sujeitos reconhecidos como legítimos; as práticas docentes atualizam essas hierarquias nas relações cotidianas; a autoridade acadêmica estabelece quem será inicialmente percebido como competente; e o reconhecimento institucional transforma essa legitimidade em prestígio e novas oportunidades. Nenhum desses mecanismos é racial apenas porque menciona explicitamente a raça. Sua racialização está na forma como, sob a aparência de universalidade, eles reproduzem a proximidade histórica entre branquitude, conhecimento legítimo e autoridade universitária. A experiência racial dos sujeitos

brancos é produzida no interior dessa articulação, ainda que não seja discursivamente reconhecida como experiência racial.

A partir da crítica de Scott (2001) e da genealogia da experiência de Miñoso (2019), não se pode tomar a ausência de nomeação da raça como prova de que ela não organiza as trajetórias. Ao contrário, a possibilidade de narrar a carreira sem recorrer à raça constitui um efeito da própria posição privilegiada. Quando o sujeito branco consegue compreender seu percurso apenas por meio de escolhas pessoais, esforço e competência, sua experiência revela como o dispositivo da racialidade torna a branquitude pouco visível para aqueles que dela se beneficiam. A experiência não apenas registra os privilégios; ela é produzida por relações que permitem que esses privilégios sejam vividos como normalidade.

Dessa forma, a particularidade do dispositivo da racialidade na carreira acadêmica está no fato de que ele opera por meio de mecanismos que fazem parte do próprio funcionamento da universidade. Isso significa que sua atuação não depende necessariamente de práticas abertamente discriminatórias, pois as desigualdades raciais também podem ser produzidas e reproduzidas por critérios e práticas considerados normais no cotidiano universitário, como as formas de avaliação, formação, docência, autoridade e reconhecimento acadêmico (Quadro 11).

Quadro 11 - Primeira proposição teórica

Mecanismo identificado	Como opera racialmente
Meritocracia	Opera como regime de verdade que individualiza o sucesso acadêmico e converte condições historicamente favorecidas pela branquitude em evidências de esforço, capacidade e mérito pessoal, tornando pouco visíveis os privilégios raciais que participam da construção das trajetórias.
Excelência acadêmica	Hierarquiza sujeitos, conhecimentos e trajetórias a partir de critérios historicamente constituídos sob referenciais brancos e eurocentrados, aproximando a branquitude daquilo que é institucionalmente reconhecido como produção acadêmica legítima e de excelência.
Currículo	Estabelece fronteiras entre conhecimentos reconhecidos como universais e aqueles posicionados como específicos ou periféricos, naturalizando referenciais brancos e eurocentrados e participando da produção racializada do ser e do não ser acadêmico.
Práticas docentes	Funcionam como micropolíticas por meio das quais hierarquias raciais são atualizadas no cotidiano universitário, nas escolhas bibliográficas, nos conteúdos, nas interações e nas formas de reconhecer sujeitos e conhecimentos como legítimos.

Autoridade acadêmica	Opera por formações discursivas que aproximam a branquitude da imagem historicamente construída daquele que possui competência e legitimidade para ensinar, pesquisar, avaliar e produzir conhecimento, favorecendo uma presunção racializada de autoridade.
Reconhecimento institucional	Produz e consolida posições de legitimidade ao converter a proximidade com os referenciais brancos de competência e autoridade em prestígio, oportunidades, recursos e reconhecimento acumulativo ao longo da carreira.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A primeira proposição teórica sustenta, portanto, que a raça antecede o desempenho porque o dispositivo da racialidade estabelece previamente as condições institucionais sob as quais o desempenho será produzido, interpretado e reconhecido. O privilégio dos sujeitos brancos não está apenas na obtenção de resultados mais favoráveis, mas na proximidade entre sua posição racial e os modelos de competência, conhecimento e autoridade historicamente legitimados pela universidade. Ao transformar essa proximidade em atributo individual, os seis mecanismos ocultam a produção institucional do privilégio e permitem que a predominância branca nas posições acadêmicas seja explicada como consequência natural do mérito. A contribuição desta proposição consiste justamente em tornar visível esse funcionamento, demonstrando que, nas universidades públicas federais e nas carreiras imperiais, a branquitude não apenas se beneficia dos critérios de reconhecimento acadêmico: ela participa historicamente da constituição daquilo que a própria instituição reconhece como mérito, excelência e legitimidade.

A primeira proposição demonstrou que a raça antecede o desempenho acadêmico porque o dispositivo da racialidade opera por meio de mecanismos institucionais que aproximam os sujeitos brancos das referências historicamente construídas de competência, excelência e legitimidade. A **segunda proposição teórica** avança nessa interpretação ao demonstrar que esses mesmos mecanismos também participam da produção dos privilégios de gênero. Isso significa que não é necessário identificar um novo conjunto de mecanismos para compreender as desigualdades entre homens e mulheres na carreira acadêmica. A meritocracia, a excelência acadêmica, o currículo, as práticas docentes, a autoridade acadêmica e o reconhecimento institucional também contribuem para que características historicamente associadas à masculinidade sejam reconhecidas como referências de competência e autoridade no espaço universitário. Dessa forma, a universidade participa da produção, legitimação e reprodução da masculinidade como referência privilegiada de autoridade acadêmica.

O gênero, assim como a raça, não atua apenas depois que uma trajetória acadêmica é construída. Ele participa da constituição das próprias condições pelas quais essa trajetória será percebida, interpretada e reconhecida. A universidade brasileira foi historicamente organizada a partir de uma divisão sexual do trabalho e do poder que associou aos homens os espaços da racionalidade científica, da produção do conhecimento, da liderança institucional e da representação pública da autoridade intelectual, enquanto às mulheres foram atribuídas atividades relacionadas ao cuidado, ao trabalho reprodutivo e às funções consideradas auxiliares ou secundárias (Acker, 1990a; Connell, 1995; Saffioti, 2013). Embora a ampliação do acesso feminino ao ensino superior e à carreira docente tenha alterado significativamente a composição das universidades, essas transformações não eliminaram as referências históricas que continuam organizando o reconhecimento acadêmico. A presença crescente das mulheres modificou a composição do corpo docente, mas não transformou, na mesma intensidade, os critérios pelos quais competência, liderança e autoridade continuam sendo institucionalmente reconhecidas.

Essa dinâmica ajuda a compreender um aparente paradoxo da própria história da educação brasileira. Embora o magistério tenha sido historicamente feminizado, sobretudo na educação infantil e na educação básica, essa feminização nunca significou a ocupação feminina dos espaços de maior autoridade e prestígio acadêmico. Ao contrário, à medida que o ensino se aproxima dos níveis mais elevados de reconhecimento científico e institucional, a presença masculina tende a tornar-se mais expressiva. Assim, propõe-se compreender que essa diferença não decorre de uma suposta incompatibilidade entre mulheres e produção do conhecimento, mas da forma como a universidade historicamente associou a autoridade intelectual, a liderança científica e o prestígio acadêmico à masculinidade.

O trabalho docente, portanto, foi socialmente reconhecido como uma atividade adequada às mulheres desde que permanecesse vinculado às funções de cuidado, formação moral e educação das crianças. Entretanto, quando a docência passa a representar produção científica, autoridade intelectual, liderança institucional e elevado prestígio social, como ocorre na universidade, os referenciais historicamente construídos deslocam-se em direção aos homens. Não é a docência em si que deixa de ser considerada um espaço feminino; é a docência investida de poder, prestígio e capacidade de definir os rumos do conhecimento que permanece associada à masculinidade. Dessa forma, a universidade reproduz uma divisão histórica segundo a qual mulheres podem ensinar,

mas a autoridade sobre aquilo que deve ser ensinado continua sendo mais facilmente reconhecida nos homens.

Essa lógica evidencia que o privilégio masculino não consiste apenas em ocupar numericamente determinados espaços, mas em aproximar-se da própria imagem institucional daquele que naturalmente pode produzir conhecimento, liderar grupos de pesquisa, orientar novos pesquisadores e representar legitimamente a ciência. É justamente essa associação histórica entre masculinidade e autoridade que permite compreender por que o gênero antecede o desempenho acadêmico: antes mesmo que qualquer resultado seja produzido, determinados sujeitos já se encontram mais próximos da posição institucional de quem será reconhecido como autoridade.

Assim, compreende-se que os homens não são percebidos como mais competentes apenas se apresentam melhores resultados, eles tendem a iniciar suas trajetórias mais próximos da imagem institucional daquele que naturalmente pode liderar, decidir, ensinar e representar a universidade. O privilégio de gênero não elimina a necessidade de produção científica, dedicação ou desempenho. Assim como na dimensão racial, ele opera antecipando expectativas favoráveis sobre determinados sujeitos. Antes que publicações, projetos, orientações ou cargos de gestão sejam avaliados, a masculinidade já se encontra historicamente associada à figura daquele que exerce legitimamente a autoridade acadêmica.

Essa antecipação torna-se particularmente evidente quando determinadas realizações masculinas são reconhecidas como demonstrações extraordinárias de competência, enquanto desempenhos equivalentes apresentados por mulheres tendem a ser percebidos como parte das exigências ordinárias da carreira. A diferença não reside apenas na avaliação do resultado produzido, mas nas expectativas que antecedem sua interpretação. Como discutido por Connell (1995), a masculinidade alcança sua posição hegemônica justamente quando deixa de ser percebida como uma posição específica e passa a funcionar como referência universal de autoridade. É esse movimento que permite compreender por que homens frequentemente são reconhecidos como líderes naturais, enquanto mulheres continuam sendo convocadas a demonstrar reiteradamente capacidades que, nos homens, tendem a ser presumidas.

Essa dinâmica pode ser observada nos próprios indicadores da carreira acadêmica. Embora as mulheres representem parcela significativa da docência universitária e da produção científica brasileira, sua presença diminui à medida que aumentam o prestígio institucional, o acesso às posições de gestão e os níveis mais elevados de reconhecimento científico. A distribuição das bolsas de produtividade do CNPq ilustra esse processo ao

revelar que homens continuam predominando nos níveis superiores da carreira científica, mesmo após décadas de ampliação da participação feminina na pesquisa. Essa diferença não pode ser explicada apenas por desempenhos individuais, pois os próprios critérios utilizados para medir produtividade e excelência foram historicamente construídos a partir de trajetórias masculinas, desconsiderando dimensões estruturais como a divisão sexual do cuidado, a maternidade e as interrupções que continuam recaindo desproporcionalmente sobre as mulheres. A universidade, portanto, não apenas avalia desempenhos, ela define institucionalmente quais trajetórias podem ser reconhecidas como plenamente disponíveis para produzir ciência.

É nesse contexto que os mecanismos institucionais identificados na primeira proposição ampliam seu alcance analítico. A meritocracia, excelência acadêmica, currículo, práticas docentes, autoridade acadêmica e reconhecimento institucional também constituem mecanismos de produção dos privilégios masculinos na carreira acadêmica. Não porque mencionem explicitamente o gênero, mas porque organizam o funcionamento cotidiano da universidade a partir de expectativas historicamente produzidas sobre quem ocupa legitimamente as posições de autoridade. Esses mecanismos permitem compreender por que a masculinidade permanece pouco nomeada ao mesmo tempo em que continua sendo continuamente reconhecida como referência de competência.

A **meritocracia**, nesse contexto, transforma diferenças historicamente produzidas nas trajetórias de homens e mulheres em aparentes evidências de esforço individual. Ao apresentar o sucesso acadêmico como consequência exclusiva da produtividade, da dedicação e da capacidade pessoal, ela oculta as condições desiguais que estruturam a disponibilidade para produzir ciência. A lógica meritocrática desconsidera que a divisão sexual do trabalho continua atribuindo às mulheres a maior parte das responsabilidades relacionadas ao cuidado, fazendo com que interrupções de carreira, menor disponibilidade para viagens, redes acadêmicas e atividades administrativas tenham efeitos distintos sobre homens e mulheres. O privilégio masculino consiste justamente na possibilidade de apresentar uma trajetória construída sob condições historicamente favorecidas como se ela resultasse apenas de escolhas individuais, convertendo vantagens estruturais em mérito aparentemente neutro.

A **excelência acadêmica** aprofunda esse processo ao estabelecer os parâmetros pelos quais determinados desempenhos serão reconhecidos como superiores. A excelência não constitui apenas uma medida objetiva da qualidade científica, mas um mecanismo institucional que incorpora expectativas historicamente produzidas sobre

disponibilidade, liderança, produtividade e dedicação integral ao trabalho acadêmico. Embora esses critérios sejam apresentados como universais, sua construção esteve fortemente associada a trajetórias masculinas, tomadas como referência para definir o pesquisador ideal. Dessa forma, a excelência deixa de representar apenas o reconhecimento de resultados e passa a operar como um padrão institucional que aproxima os homens da imagem daquele que naturalmente reúne as condições para produzir ciência em alto nível.

Essa dinâmica torna-se evidente quando se observa que os critérios tradicionalmente utilizados para medir excelência (produtividade contínua, intensa circulação acadêmica, disponibilidade para assumir cargos de gestão, participação em redes nacionais e internacionais e dedicação integral à pesquisa) foram historicamente estruturados sobre trajetórias que pressupõem reduzidas responsabilidades com o trabalho reprodutivo e com o cuidado. Não significa, com isso, que homens produzam mais conhecimento apenas por serem homens, mas que o próprio modelo de excelência foi constituído tomando como referência experiências masculinas. O privilégio de gênero consiste, portanto, na possibilidade de que suas trajetórias coincidam mais facilmente com aquilo que a universidade reconhece como excelência acadêmica, enquanto mulheres frequentemente precisam demonstrar desempenho superior para alcançar níveis equivalentes de reconhecimento.

O **currículo** participa desse processo ao selecionar quais autores, teorias, experiências e tradições intelectuais ocupam posição central na formação universitária. A predominância histórica de autores homens nos referenciais considerados clássicos não constitui apenas um efeito quantitativo da exclusão feminina da ciência ao longo dos séculos; ela participa da produção cotidiana da ideia de que o conhecimento legítimo foi, e continua sendo, predominantemente masculino. Ao longo da formação universitária, estudantes e docentes são continuamente socializados em tradições intelectuais nas quais homens aparecem como principais produtores de teoria, enquanto a produção de mulheres tende a ser incorporada de forma complementar, periférica ou vinculada a campos específicos.

O privilégio produzido pelo currículo não reside apenas na maior presença de autores homens, mas na possibilidade de que sujeitos masculinos encontrem sua própria experiência representada como parte constitutiva da história do conhecimento científico. Eles não precisam justificar sua presença nos referenciais centrais nem reivindicar o reconhecimento de suas contribuições como produção legítima de teoria. A masculinidade permanece pouco visível justamente porque coincide com aquilo que o

currículo apresenta como tradição acadêmica. Dessa forma, o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas produz familiaridade, pertencimento e continuidade histórica entre a experiência masculina e a autoridade científica.

Essas hierarquias são continuamente atualizadas pelas **práticas docentes**. As escolhas bibliográficas, os exemplos utilizados em sala de aula, a distribuição da palavra, as expectativas construídas sobre estudantes e colegas e as formas de interação cotidiana constituem micropolíticas pelas quais as relações de poder são permanentemente reproduzidas (Foucault, 2014, 2021). Essas práticas não operam apenas reproduzindo conteúdos, mas produzindo expectativas distintas sobre homens e mulheres em relação ao exercício da autoridade acadêmica. O privilégio masculino manifesta-se na possibilidade de exercer a docência sem que a masculinidade seja continuamente percebida como um atributo específico. A masculinidade tende a permanecer invisível como referência legítima para ensinar, orientar, avaliar e ocupar posições de liderança. Isso não significa que o gênero esteja ausente dessas relações, mas que a masculinidade se encontra tão naturalizada nesses espaços que não precisa ser nomeada ou questionada. Quanto menos a masculinidade precisa ser nomeada, mais facilmente ela funciona como padrão universal da autoridade docente.

A **autoridade acadêmica** articula todas essas dimensões ao produzir a posição discursiva daquele que pode falar, decidir, orientar e representar legitimamente a universidade. Conforme a discussão foucaultiana sobre formação discursiva (Foucault, 2014), a autoridade não decorre exclusivamente da titulação ou da produtividade científica, mas da constituição histórica das posições reconhecidas como legítimas para ocupar determinados espaços de enunciação. Nas universidades públicas federais brasileiras, essa posição continua profundamente atravessada pela masculinidade.

Uma das principais formas pelas quais esse privilégio se manifesta é a presunção de competência. Os homens tendem a iniciar suas relações institucionais sob expectativas favoráveis de liderança, firmeza, racionalidade e capacidade decisória. Não significa que sejam automaticamente reconhecidos como excelentes, mas que sua competência tende a ser presumida até que fatos demonstrem o contrário. Com as mulheres ocorre frequentemente o movimento inverso: a competência precisa ser continuamente demonstrada para produzir um reconhecimento equivalente. É justamente nesse sentido que o gênero antecede o desempenho acadêmico. O desempenho passa a confirmar uma expectativa previamente construída para os homens, enquanto para muitas mulheres ele representa uma condição necessária para romper expectativas historicamente desfavoráveis.

Essa lógica torna-se particularmente evidente nas situações em que mulheres ocupam posições tradicionalmente associadas ao poder institucional. Não é raro que o exercício competente da liderança feminina seja recebido como uma surpresa ou como evidência de uma capacidade excepcional, enquanto desempenhos semelhantes realizados por homens sejam interpretados como expressão natural da função exercida. O privilégio masculino reside justamente nessa diferença de expectativa: determinados sujeitos são reconhecidos porque correspondem à imagem historicamente consolidada da autoridade acadêmica; outros precisam primeiro romper essa imagem para, somente depois, serem reconhecidos como legítimos. Trata-se do mesmo mecanismo observado quando determinadas práticas de cuidado exercidas por homens recebem reconhecimento extraordinário, enquanto comportamentos equivalentes realizados por mulheres permanecem naturalizados como obrigações ordinárias. Na universidade, esse processo traduz-se na produção de uma autoridade masculina percebida como espontânea, ao passo que a autoridade feminina permanece frequentemente condicionada à necessidade de comprovação permanente.

Por fim, o **reconhecimento institucional** consolida os efeitos produzidos pelos demais mecanismos. É por meio dele que trajetórias são convertidas em prestígio acadêmico, liderança institucional, participação em redes estratégicas, convites para cargos de gestão e reconhecimento entre os pares. Esse reconhecimento não apenas responde a desempenhos previamente existentes; ele participa da própria produção do valor atribuído às trajetórias acadêmicas. Quanto maior a proximidade entre a masculinidade e a imagem historicamente construída de autoridade universitária, maiores tendem a ser as possibilidades de que determinadas realizações sejam convertidas em novas oportunidades de reconhecimento. Assim, os privilégios masculinos assumem caráter cumulativo, pois o reconhecimento anterior amplia o acesso a espaços de decisão, fortalece redes acadêmicas e produz condições favoráveis para novos reconhecimentos, reforçando continuamente a associação entre masculinidade, competência e liderança.

Os seis mecanismos operam, portanto, de forma articulada na produção dos privilégios de gênero na carreira acadêmica. A meritocracia individualiza trajetórias e transforma vantagens historicamente produzidas em mérito pessoal; a excelência acadêmica estabelece parâmetros construídos a partir de experiências predominantemente masculinas; o currículo universaliza referenciais produzidos majoritariamente por homens; as práticas docentes atualizam cotidianamente essas hierarquias nas relações acadêmicas; a autoridade acadêmica aproxima a masculinidade da imagem institucional daquele que naturalmente pode ensinar, orientar e decidir; e o reconhecimento

institucional converte essa legitimidade em prestígio, recursos e novas oportunidades. Não se trata de mecanismos independentes, mas de dimensões complementares de um mesmo processo institucional que produz, legitima e reproduz os privilégios masculinos na universidade.

Sustenta-se, nesta tese, que é justamente essa articulação que permite compreender por que o gênero antecede o desempenho acadêmico. Antes que qualquer trajetória seja avaliada, a universidade já dispõe de referências históricas sobre quem tende a ser percebido como líder, pesquisador competente, gestor qualificado ou autoridade intelectual. O desempenho continua sendo importante para a carreira acadêmica, mas ele não é interpretado em um campo neutro de relações. Ao contrário, ele é continuamente significado a partir de expectativas institucionais construídas historicamente em torno da masculinidade. É essa antecipação que permite compreender por que determinadas realizações masculinas tendem a confirmar competências já presumidas, enquanto realizações equivalentes produzidas por mulheres frequentemente permanecem submetidas à necessidade de demonstração contínua de sua legitimidade.

Essa dinâmica também produz uma forma específica de experiência de gênero (Miñoso, 2019; Scott, 2011). A experiência masculina na carreira acadêmica não pode ser interpretada como expressão espontânea de trajetórias individuais ou como consequência natural do desempenho. Assim como a experiência racial discutida na proposição anterior, a experiência de gênero constitui um efeito das relações históricas que organizam a própria universidade. A possibilidade de homens narrarem suas trajetórias sem recorrer ao gênero não demonstra que o gênero seja irrelevante para suas carreiras; revela, justamente, a eficácia dos mecanismos institucionais que transformam a masculinidade em uma posição pouco nomeada e aparentemente universal. A ausência de conflito explícito em torno do gênero não significa ausência de relações de poder, mas constitui um dos principais efeitos do privilégio, pois permite que a masculinidade coincida com aquilo que a universidade reconhece como normalidade institucional.

Essa compreensão desloca novamente o foco analítico da desigualdade para o privilégio. A principal contribuição desta proposição não consiste em demonstrar apenas que mulheres enfrentam barreiras para ascender à carreira acadêmica, mas em evidenciar como a universidade produz condições institucionais que tornam a masculinidade mais próxima das imagens historicamente construídas de competência, racionalidade, liderança e autoridade. Os privilégios masculinos não decorrem exclusivamente das capacidades individuais nem são produzidos apenas após o reconhecimento institucional;

eles participam da constituição dos próprios critérios pelos quais determinadas trajetórias passam a ser percebidas como naturalmente legítimas (Quadro 12).

Quadro 12 - Segunda proposição teórica

Mecanismo identificado	Como opera em termos de gênero
Meritocracia	Individualiza o desempenho e transforma condições historicamente favorecidas pela divisão sexual do trabalho em mérito pessoal, ocultando diferenças de disponibilidade, cuidado e continuidade da carreira que favorecem trajetórias masculinas.
Excelência acadêmica	Define produtividade, disponibilidade, liderança e dedicação a partir de parâmetros historicamente construídos sobre trajetórias masculinas, aproximando os homens da imagem institucional do pesquisador ideal.
Currículo	Universaliza tradições intelectuais predominantemente masculinas, naturalizando os homens como produtores históricos do conhecimento e reforçando sua associação com teoria, racionalidade e autoridade científica.
Práticas docentes	Atualizam cotidianamente expectativas generificadas sobre liderança, competência e autoridade, permitindo que a masculinidade permaneça pouco nomeada enquanto funciona como referência implícita do exercício legítimo da docência.
Autoridade acadêmica	Aproxima masculinidade, racionalidade, liderança e capacidade decisória, favorecendo a presunção de competência masculina e tornando a presença dos homens mais facilmente reconhecível como compatível com posições de poder acadêmico.
Reconhecimento institucional	Converte a proximidade masculina com os modelos historicamente legitimados de autoridade em prestígio, liderança, inserção em redes e novas oportunidades, produzindo vantagens que se acumulam ao longo da carreira.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A segunda proposição amplia, assim, o alcance explicativo da primeira. Se anteriormente demonstrou-se que a raça antecede o desempenho acadêmico por meio dos mecanismos institucionais que produzem a branquitude como referência de legitimidade, demonstra-se agora que esses mesmos mecanismos também produzem a masculinidade como referência privilegiada da autoridade acadêmica. Contudo, essas dimensões não operam isoladamente. A universidade não produz privilégios apenas raciais ou apenas de gênero; ela articula ambas as relações de poder na constituição de sujeitos que se aproximam, de forma mais intensa, das referências históricas de competência, excelência e reconhecimento institucional. É essa articulação entre raça e gênero que constitui o foco

da terceira proposição teórica, na qual se demonstra como os mesmos mecanismos institucionais operam simultaneamente na produção dos privilégios dos homens brancos na carreira acadêmica.

Assim, a **terceira proposição teórica** sustenta que raça e gênero não operam separadamente na carreira acadêmica, mas se articulam continuamente na produção dos privilégios. Isso significa que não se trata simplesmente de somar o privilégio de ser branco ao privilégio de ser homem. A articulação entre branquitude e masculinidade produz uma posição específica, historicamente associada à imagem de quem é reconhecido como pertencente aos espaços de produção do conhecimento e de autoridade acadêmica. Nesse sentido, o homem branco não ocupa uma posição privilegiada apenas por ser branco e homem, mas porque esse perfil esteve historicamente associado aos referenciais de competência, excelência científica, racionalidade, liderança e autoridade intelectual construídos pela universidade. Essa aproximação entre o homem branco e o perfil historicamente reconhecido como legítima ajuda a compreender por que determinadas trajetórias acadêmicas são percebidas como naturais, enquanto outras precisam constantemente demonstrar sua competência e legitimidade.

Essa articulação não decorre de escolhas individuais nem resulta exclusivamente das trajetórias construídas ao longo da carreira. Ela constitui um efeito histórico da própria formação das universidades brasileiras, profundamente vinculadas aos projetos coloniais, patriarcais e elitistas que organizaram o acesso ao conhecimento científico e aos espaços de poder. Durante séculos, produzir ciência, interpretar o mundo, definir currículos, formar profissionais e ocupar posições de autoridade foram atividades socialmente associadas aos homens brancos. Embora a democratização do ensino superior tenha ampliado significativamente a presença de mulheres e pessoas negras na universidade, essas transformações não alteraram, na mesma intensidade, os referenciais históricos que continuam estruturando o reconhecimento acadêmico. A universidade tornou-se mais diversa em sua composição, mas preservou, em larga medida, os critérios historicamente produzidos para reconhecer quem representa legitimamente a excelência, a liderança e a autoridade científica.

É nesse contexto que os mecanismos institucionais analisados ao longo desta pesquisa passam a ser compreendidos de forma articulada. A **meritocracia** transforma vantagens relacionadas à branquitude e à masculinidade em resultados aparentemente individuais. Quando o sucesso acadêmico é explicado apenas pela dedicação, competência e esforço pessoal, as condições sociais e institucionais que favoreceram determinadas trajetórias deixam de ser consideradas. Assim, a trajetória do homem

branco pode ser interpretada exclusivamente como resultado de sua capacidade individual, enquanto as vantagens associadas à sua posição racial e de gênero permanecem invisíveis.

A **excelência acadêmica** reforça esse processo ao estabelecer critérios de produtividade, liderança e disponibilidade construídos a partir de trajetórias que, durante grande parte da história universitária, foram predominantemente masculinas e brancas. Isso significa que os critérios utilizados para reconhecer quem é produtivo, competente ou excelente não foram construídos em um espaço neutro, mas em uma universidade na qual determinados sujeitos tiveram maiores possibilidades de ocupar posições de prestígio e autoridade. Dessa forma, a excelência acadêmica pode contribuir para reproduzir privilégios ao favorecer trajetórias que mais se aproximam dos modelos já reconhecidos institucionalmente como exemplares.

O **currículo** também participa desse processo ao apresentar como universais tradições intelectuais produzidas predominantemente por homens brancos. Os autores considerados clássicos, as teorias reconhecidas como fundamentais e os conhecimentos que estruturam a formação universitária refletem uma história na qual a experiência masculina e branca ocupou posição central. O privilégio curricular, portanto, não está apenas na maior presença de homens brancos entre os autores reconhecidos, mas também no fato de que suas experiências e perspectivas podem ser apresentadas como representativas do conhecimento científico de maneira geral. Com isso, homens brancos encontram suas experiências incorporadas à própria história do conhecimento legitimado pela universidade, enquanto conhecimentos produzidos a partir de outras experiências são mais frequentemente identificados como específicos, complementares ou periféricos.

As **práticas docentes** também contribuem para reproduzir essa articulação entre raça e gênero. A forma como as aulas são organizadas, os exemplos utilizados, os autores escolhidos como referências, as interações em sala de aula e as expectativas construídas sobre estudantes e colegas ajudam a definir quem é reconhecido como alguém que possui conhecimento e autoridade para ensinar. Esse processo geralmente não ocorre de maneira explícita, mas por meio de práticas que, de tão recorrentes, passam a ser percebidas como naturais. Nesse contexto, quanto menos a branquitude e a masculinidade são percebidas como posições raciais e de gênero, mais facilmente as características historicamente associadas a homens brancos passam a ser entendidas como referências de competência, racionalidade e liderança acadêmica.

Essa dinâmica torna-se mais evidente na produção da **autoridade acadêmica**. A autoridade universitária não é uma característica natural dos sujeitos, mas uma posição

historicamente construída a partir das relações de saber e poder presentes na universidade. Nesse processo, a branquitude aproxima determinados sujeitos da imagem de quem é reconhecido como pertencente aos espaços de produção científica, enquanto a masculinidade os aproxima da figura historicamente associada à liderança, à gestão e ao exercício da autoridade. Quando branquitude e masculinidade se articulam, homens brancos podem ser mais facilmente reconhecidos como competentes e legítimos para ocupar posições de autoridade acadêmica. Isso não significa que suas competências e seu desempenho sejam irrelevantes. O que se evidencia é que essas competências são avaliadas em um contexto institucional no qual homens brancos já se encontram mais próximos da imagem historicamente construída de quem possui autoridade acadêmica. Assim, o desempenho continua sendo importante, mas seu reconhecimento não ocorre da mesma maneira para todos os sujeitos.

O **reconhecimento institucional** consolida esse processo porque as oportunidades recebidas ao longo da carreira podem gerar novas oportunidades no futuro. Convites para integrar redes de pesquisa, participar de bancas e projetos financiados, assumir cargos administrativos ou posições de liderança, por exemplo, aumentam a visibilidade e o prestígio acadêmico desses docentes. Esse reconhecimento, por sua vez, favorece o acesso a novas oportunidades, fazendo com que as vantagens se acumulem ao longo da trajetória profissional. Assim, o privilégio não se limita às condições iniciais da carreira, mas pode ser continuamente reproduzido e ampliado pela própria dinâmica institucional. Quanto mais o sujeito se aproxima da imagem historicamente construída de quem é reconhecido como autoridade universitária, mais facilmente pode acessar oportunidades que ampliam seu prestígio, sua influência e seu reconhecimento ao longo da carreira.

À luz da genealogia da experiência proposta por Scott (2001) e Miñoso (2019), a experiência dos homens brancos na carreira acadêmica constitui um efeito das relações históricas de poder que organizam a universidade. A possibilidade de narrar a própria trajetória apenas por meio do esforço, da dedicação e da competência revela precisamente a eficácia dos mecanismos institucionais discutidos nesta tese. A experiência aparece como individual porque as condições históricas que a produziram foram naturalizadas. A ausência de conflitos explícitos relacionados à raça e ao gênero não demonstra que essas categorias sejam irrelevantes para a constituição das trajetórias acadêmicas; revela, ao contrário, que seus efeitos foram incorporados ao funcionamento ordinário da instituição, tornando-se pouco visíveis justamente para aqueles que mais se beneficiam deles (Quadro 13).

Quadro 13 - Terceira proposição teórica

Mecanismo identificado	Como raça e gênero operam articuladamente
Meritocracia	Converte a posição historicamente favorecida dos homens brancos em mérito aparentemente individual, fazendo com que vantagens produzidas simultaneamente pela branquitude e pela masculinidade desapareçam da explicação institucional sobre o sucesso acadêmico.
Excelência acadêmica	Produce um modelo de excelência cuja imagem histórica se aproxima do homem branco, transformando atributos, trajetórias e formas de produção construídos a partir dessa posição em parâmetros aparentemente universais de qualidade acadêmica.
Currículo	Universaliza conhecimentos e tradições intelectuais predominantemente produzidos por homens brancos, fazendo com que sua experiência histórica ocupe o lugar do conhecimento geral, enquanto outras experiências são particularizadas ou periféricas.
Práticas docentes	Funcionam como micropolíticas que atualizam simultaneamente hierarquias raciais e de gênero, naturalizando a presença, a fala e os referenciais dos homens brancos como expressões não marcadas da autoridade acadêmica.
Autoridade acadêmica	Articula branquitude e masculinidade na produção da imagem institucional daquele que naturalmente possui competência, racionalidade e legitimidade para ensinar, decidir, liderar e produzir conhecimento.
Reconhecimento institucional	Converte a proximidade dos homens brancos com a norma histórica da autoridade acadêmica em prestígio, recursos, redes e oportunidades cumulativas, reproduzindo sua posição privilegiada sob a aparência de reconhecimento baseado exclusivamente no desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A articulação entre as três proposições teóricas permite, portanto, compreender como os mecanismos identificados nesta pesquisa operam na produção dos privilégios: inicialmente, por meio do dispositivo da racialidade e da branquitude; posteriormente, pela masculinidade e pelas relações de gênero; e, por fim, pela articulação entre essas dimensões na constituição de posições de autoridade e reconhecimento acadêmico. Entretanto, compreender o funcionamento desses mecanismos exige avançar também sobre como eles adquirem materialidade no cotidiano da universidade. É nesse movimento que se desenvolve a **proposição analítica** desta tese, direcionando a análise para os espaços e práticas em que gênero e raça são reproduzidos, mas também questionados e tensionados. A análise das narrativas permitiu identificar **três níveis interdependentes** desse processo: **o currículo formal, a prática docente e a dinâmica**

da sala de aula. A articulação entre esses níveis permite compreender como as relações de poder atravessam o cotidiano universitário e influenciam as experiências acadêmicas, as formas de reconhecimento e a construção da legitimidade institucional.

Essa compreensão permite analisar a universidade não como uma organização na qual os mecanismos anteriormente identificados operam da mesma maneira em todos os espaços, mas como um contexto formado por diferentes dimensões que se relacionam, se influenciam e podem tanto reproduzir quanto questionar as relações de poder existentes. A proposição analítica demonstra, assim, que a produção dos privilégios não ocorre exclusivamente nos critérios formais da instituição, nas práticas dos docentes ou nas relações estabelecidas em sala de aula, mas na articulação entre essas dimensões. Nesse sentido, o currículo formal, a prática docente e a dinâmica da sala de aula não representam etapas sucessivas ou espaços isolados. São dimensões interdependentes do cotidiano universitário, nas quais os mecanismos institucionais podem ser reproduzidos, negociados e, em determinadas circunstâncias, questionados.

O primeiro nível corresponde ao **currículo formal**, entendido como a dimensão em que a universidade institucionaliza os conhecimentos reconhecidos como necessários e legítimos à formação acadêmica. Nesse plano, os mecanismos discutidos nas proposições teóricas assumem uma de suas formas mais institucionalizadas, especialmente porque o currículo participa da definição daquilo que pode ocupar o centro da formação e daquilo que permanece em suas margens. A predominância de referenciais eurocêntricos, masculinos e historicamente associados à branquitude não define apenas quais conteúdos serão ensinados, mas participa da constituição dos próprios critérios de excelência, autoridade científica e legitimidade epistêmica. A reduzida presença de debates sobre colonialidade, raça e gênero evidenciam que essas categorias permanecem frequentemente posicionadas como temas complementares, e não como dimensões constitutivas da própria formação universitária. Nesse processo, conhecimentos historicamente produzidos a partir de posições masculinas e brancas são naturalizados como universais, enquanto outros saberes permanecem marcados pela particularidade daqueles que os produzem (Carneiro, 2023; Lugones, 2007, 2014; Scott, 2001).

O currículo formal constitui, portanto, um nível privilegiado para compreender como os mecanismos da excelência acadêmica e da autoridade se materializam institucionalmente. Ao selecionar conhecimentos, estabelecer conteúdos obrigatórios e reconhecer determinadas tradições intelectuais como fundamentos de uma área, o currículo também produz fronteiras entre conhecimentos centrais e periféricos, entre sujeitos reconhecidos como produtores de teoria e aqueles cujas experiências

permanecem predominantemente como objetos de conhecimento. Retoma-se, nesse sentido, a relação anteriormente discutida entre currículo, epistemicídio e produção do ser e do não ser, pois a definição institucional daquilo que deve ser conhecido também participa da produção daqueles que podem ser reconhecidos como autoridades legítimas sobre o conhecimento (Carneiro, 2005, 2023). A aparência de neutralidade curricular constitui, assim, uma das formas pelas quais relações raciais e de gênero podem permanecer incorporadas ao funcionamento ordinário da universidade sem necessariamente serem nomeadas como tais.

O segundo nível corresponde à **prática docente**, dimensão na qual os mecanismos institucionalmente estabelecidos encontram a relativa autonomia dos sujeitos que ocupam a posição de professor. As narrativas demonstram que os docentes não simplesmente executam aquilo que está previsto no currículo formal: selecionam referências, constroem exemplos, definem abordagens, estabelecem formas de interação e decidem quais questões serão problematizadas em suas disciplinas. É nesse espaço que os mecanismos institucionais passam a assumir a forma de micropolíticas cotidianas, podendo tanto reproduzir as referências historicamente legitimadas pela universidade quanto produzir deslocamentos em relação a elas. A prática docente constitui, portanto, uma dimensão particularmente importante para compreender como estruturas institucionais e experiências individuais se encontram.

Os resultados demonstram que a incorporação de discussões sobre gênero, raça, colonialidade e branquitude depende, em grande medida, das trajetórias, experiências e posicionamentos dos próprios docentes. A presença dessas questões nas disciplinas não decorre necessariamente de uma orientação institucional consolidada, mas pode resultar da decisão do professor de introduzir autores, debates e experiências que ultrapassam os limites estabelecidos pelo currículo formal. Essa constatação converge com estudos que demonstram que universidades tendem a atribuir aos docentes parte significativa da responsabilidade pela incorporação da diversidade, sem necessariamente alterar de maneira estrutural os critérios que organizam a produção e a legitimação do conhecimento (Allen; Girei, 2024; Bhopal, 2024a; Lumby; Moorosi, 2022). Os resultados desta pesquisa, entretanto, permitem avançar nessa compreensão ao evidenciar que a experiência constitui uma mediação entre estrutura institucional e prática docente: aquilo que o professor reconhece como relevante para ensinar também é atravessado pelas condições históricas a partir das quais sua própria experiência foi constituída.

É justamente nesse nível que as proposições teóricas anteriores encontram uma dimensão cotidiana de operacionalização. Se a branquitude e a masculinidade podem

funcionar como referências silenciosas de conhecimento e autoridade, as escolhas realizadas pelos docentes podem reproduzir essa naturalização sem que exista necessariamente uma intenção consciente de fazê-lo. Da mesma forma, experiências capazes de produzir deslocamentos em relação às referências dominantes podem levar à introdução de outros conhecimentos e problematizações. A prática docente não deve, portanto, ser compreendida apenas como reprodução da estrutura nem como espaço de autonomia absoluta, mas como dimensão intermediária em que os mecanismos institucionais são interpretados, atualizados e potencialmente tensionados.

O terceiro nível corresponde à **dinâmica da sala de aula**, espaço em que a operacionalização institucional de gênero e raça assume maior intensidade relacional e imprevisibilidade. Diferentemente do currículo formal, que estabelece previamente aquilo que deve compor a formação, e da prática docente, na qual existe alguma possibilidade de planejamento sobre como esses conteúdos serão trabalhados, a sala de aula coloca em relação sujeitos cujas experiências não podem ser integralmente antecipadas pela instituição ou pelo professor. É nesse encontro que estudantes e docentes mobilizam diferentes trajetórias, posições e formas de interpretar aquilo que está sendo discutido, produzindo conflitos, silêncios, desconfortos, questionamentos e disputas que podem tornar visíveis relações anteriormente naturalizadas.

A sala de aula constitui, dessa forma, um espaço para observar a produção da experiência e do reconhecimento. É nesse nível que os critérios institucionalmente construídos de autoridade, pertencimento e legitimidade encontram sujeitos concretos que podem reproduzi-los, negociá-los ou questioná-los. As narrativas analisadas demonstram que discussões sobre raça e gênero podem emergir justamente a partir das tensões produzidas pelas experiências presentes em sala de aula, mesmo quando essas questões não ocupam posição central no currículo formal. Isso significa que a universidade não controla integralmente os efeitos das relações de poder que a constituem. A ampliação da diversidade entre os sujeitos que ocupam seus espaços também introduz experiências capazes de tornar perceptíveis hierarquias que anteriormente podiam permanecer naturalizadas.

Os três níveis são, portanto, distintos para fins de análise, mas interdependentes no funcionamento da universidade. O currículo formal estabelece os conhecimentos e referenciais previamente legitimados pela instituição; a prática docente interpreta, seleciona, reproduz ou questiona esses referenciais; e a dinâmica da sala de aula incorpora experiências e relações que podem reafirmar ou modificar aquilo que estava previsto institucionalmente. Esse movimento também pode ocorrer no sentido inverso:

questionamentos que surgem em sala de aula podem provocar mudanças nas práticas docentes e, quando passam a constituir demandas acadêmicas e sociais mais amplas, podem também produzir questionamentos sobre o próprio currículo. Dessa forma, gênero e raça não são incorporados ao cotidiano universitário de maneira linear, mas por meio da relação contínua entre esses três níveis. A universidade constitui, assim, um espaço no qual relações de poder historicamente construídas podem ser tanto reproduzidas quanto questionadas.

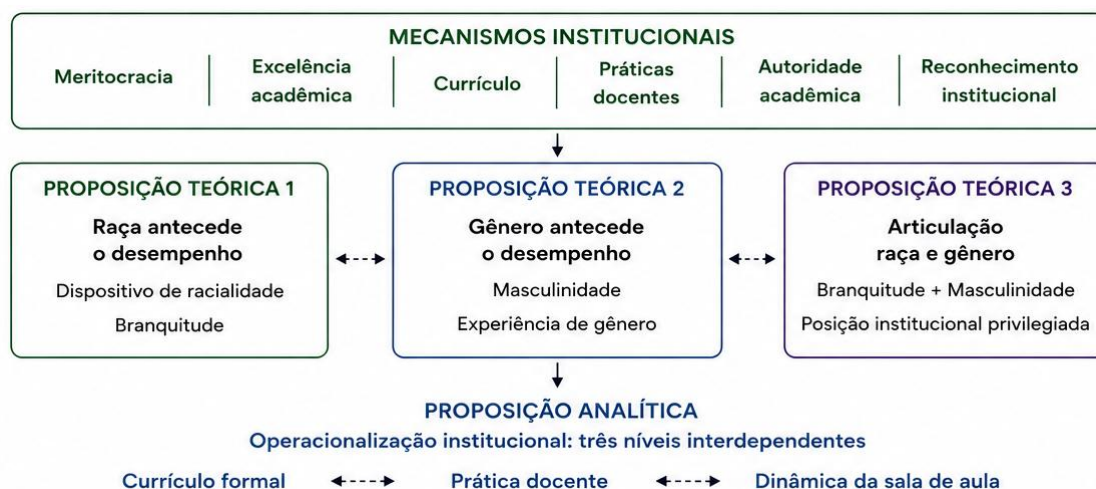
Essa interdependência permite compreender de maneira mais precisa a relação entre os seis mecanismos institucionais identificados e os três níveis propostos nesta análise. Os mecanismos explicam como os privilégios são produzidos, legitimados e reproduzidos. Já os três níveis permitem compreender onde e por meio de quais relações esses mecanismos aparecem no funcionamento da universidade. A proposição analítica amplia, nesse sentido, a compreensão da universidade como uma organização que participa ativamente da produção de experiências e das formas pelas quais determinados sujeitos e conhecimentos são reconhecidos como legítimos.

Em conjunto, as três proposições teóricas e a proposição analítica permitem compreender que os privilégios identificados nesta pesquisa não são efeitos isolados das desigualdades raciais ou de gênero, nem vantagens que aparecem apenas em momentos específicos da trajetória acadêmica. As proposições teóricas demonstraram que os mecanismos institucionais operam por meio das relações raciais, das relações de gênero e, especialmente, da articulação entre ambas, aproximando a branquitude e a masculinidade das referências historicamente construídas de competência, autoridade e pertencimento acadêmico. A proposição analítica demonstrou, por sua vez, como esses mecanismos aparecem no funcionamento cotidiano da universidade, por meio da articulação entre currículo formal, prática docente e dinâmica da sala de aula, produzindo diferentes experiências e possibilidades de reconhecimento.

A partir dessa construção, a tese defendida neste trabalho é que os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras são produzidos, legitimados e reproduzidos por mecanismos históricos, relacionais e institucionais que articulam experiência, dispositivo de racialidade, masculinidade e organização universitária. Esses mecanismos contribuem para que determinados sujeitos sejam mais facilmente associados às imagens historicamente construídas de autoridade acadêmica, fazendo com que vantagens relacionadas à branquitude e à masculinidade

sejam naturalizadas e reconhecidas como expressões de mérito, excelência e pertencimento (Figura 7).

Figura 6 - Proposição analítica



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, a principal contribuição desta tese consiste em demonstrar que o privilégio também está presente nas próprias condições institucionais que fazem com que determinados sujeitos, conhecimentos e trajetórias sejam mais facilmente reconhecidos como legítimos no interior da universidade. Assim, compreender o privilégio exige olhar não apenas para quem alcança determinadas posições, mas também para os processos históricos e institucionais que tornam alguns percursos mais facilmente reconhecidos como legítimos, competentes e merecedores de reconhecimento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo compreender como os privilégios raciais e de gênero constituem a carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. Partiu-se da compreensão de que as desigualdades presentes na universidade não podem ser explicadas apenas pelas diferenças observadas nos resultados das trajetórias acadêmicas, pois remetem às condições históricas que organizaram a constituição do ensino superior brasileiro, das carreiras imperiais e dos sujeitos reconhecidos como legítimos para ocupar posições de produção e transmissão do conhecimento.

Para compreender esse processo, a pesquisa articulou contribuições do feminismo decolonial, dos estudos da branquitude, do dispositivo de racialidade e dos estudos sobre

masculinidades. Essa articulação permitiu compreender raça e gênero não como características individuais ou dimensões acrescentadas posteriormente às trajetórias, mas como relações de poder constitutivas da universidade e das condições de reconhecimento acadêmico. A experiência ocupou lugar central nessa construção, especialmente a partir de sua compreensão como algo que também precisa ser historicizado e explicado, e não tomado como evidência transparente da realidade.

Teórico-metodologicamente, a genealogia da experiência permitiu compreender as trajetórias docentes para além das escolhas e acontecimentos individuais, buscando identificar as condições históricas e relacionais que participaram de sua construção. As narrativas foram analisadas não apenas pelo que os docentes diziam sobre suas experiências, mas também pelas naturalizações, ausências e silêncios presentes em seus relatos. Esse olhar tornou particularmente relevante aquilo que, inicialmente, poderia ser interpretado apenas como uma dificuldade de acesso ao campo: a baixa adesão dos docentes convidados à pesquisa. O silêncio passou, assim, a constituir parte da própria análise, indicando a dificuldade de reconhecer e nomear privilégios em trajetórias nas quais determinadas vantagens podem ser vivenciadas como naturais. Dessa forma, investigar os privilégios exigiu analisar não apenas aquilo que foi dito pelos docentes, mas também aquilo que permaneceu ausente ou não foi reconhecido como parte de suas próprias experiências.

Os achados produzidos ao longo da análise evidenciaram diferentes formas pelas quais raça e gênero atravessam a experiência acadêmica. O silêncio e a dificuldade de nomear os privilégios mostraram que sua operação não depende necessariamente de seu reconhecimento pelos sujeitos, podendo permanecer naturalizada nas próprias formas de narrar a trajetória. As experiências docentes também revelaram que pertencimento e autoridade não são distribuídos de maneira homogênea: enquanto a articulação entre branquitude e masculinidade pode aproximar determinados sujeitos da imagem historicamente legitimada do docente universitário, a racialização introduz tensões e exige negociações distintas de legitimidade, mesmo quando atravessada pela masculinidade. No plano institucional, a análise mostrou ainda que raça e gênero não estão simplesmente presentes ou ausentes da universidade, mas são incorporados e tensionados de formas distintas em seus diferentes espaços, especialmente quando demandas produzidas pelas transformações sociais e pela própria sala de aula confrontam currículos e práticas historicamente estabelecidos. Em conjunto, esses achados evidenciam que os privilégios se produzem tanto naquilo que a universidade reconhece e

legítima quanto naquilo que permanece naturalizado, pouco nomeado ou dissociado das condições históricas que o produziram.

A leitura integrada desses achados permitiu compreender que os privilégios raciais e de gênero não operam apenas por meio de vantagens explicitamente concedidas ou de práticas discriminatórias diretamente observáveis. Eles também são produzidos por mecanismos que fazem parte do próprio funcionamento da universidade. A meritocracia, a excelência acadêmica, o currículo, as práticas docentes, a autoridade acadêmica e o reconhecimento institucional mostraram-se mecanismos articulados que contribuem para reproduzir desigualdades historicamente construídas, fazendo com que condições historicamente desiguais sejam convertidas em diferenças aparentemente legítimas de competência, desempenho e pertencimento. Da mesma forma, a articulação entre currículo formal, prática docente e dinâmica da sala de aula permitiu compreender como essas relações adquirem materialidade no cotidiano universitário, podendo ser reproduzidas, negociadas e questionadas.

O privilégio, nessa perspectiva, não pode ser reduzido à obtenção de resultados favoráveis ao longo da carreira. Ele se encontra também nas condições que antecedem esses resultados e que tornam determinados sujeitos mais próximos daquilo que a universidade historicamente aprendeu a reconhecer como competência, excelência e autoridade. A articulação entre branquitude e masculinidade é particularmente importante nesse processo, pois aproxima determinados sujeitos da imagem historicamente legitimada daquele que pode ensinar, pesquisar, avaliar e produzir conhecimento sem que sua presença ou sua autoridade precisem ser continuamente explicadas. O privilégio revela parte de sua eficácia justamente quando as condições que o tornam possível desaparecem da explicação da trajetória e seus resultados podem ser compreendidos predominantemente como decorrência de mérito, esforço e competência individual.

A partir desse percurso foram construídas três proposições teóricas e uma proposição analítica. A primeira sustenta que a raça antecede o desempenho acadêmico como princípio de organização do reconhecimento institucional; a segunda demonstra que o gênero também antecede esse desempenho, aproximando historicamente a masculinidade das referências de competência, racionalidade e autoridade; e a terceira evidencia que raça e gênero operam conjuntamente, aproximando especialmente homens brancos da imagem historicamente legitimada de excelência, pertencimento e autoridade acadêmica. A proposição analítica, por sua vez, demonstra que esses processos se materializam institucionalmente na articulação entre currículo formal, prática docente e dinâmica da sala de aula.

Essas proposições sustentam a tese de que os privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica de docentes homens que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras são produzidos, legitimados e reproduzidos por mecanismos históricos, relacionais e institucionais que articulam experiência, dispositivo de racialidade, masculinidade e organização universitária, naturalizando determinadas posições de autoridade acadêmica e convertendo-as em formas socialmente reconhecidas de mérito, excelência e pertencimento.

A principal contribuição desta tese consiste em oferecer uma explicação integrada dos mecanismos pelos quais os privilégios raciais e de gênero são produzidos, legitimados e reproduzidos na carreira acadêmica. Mais do que identificar a existência de desigualdades ou reconhecer a presença de privilégios, a pesquisa permite compreender como eles operam, como se articulam e como podem permanecer pouco visíveis justamente por serem incorporados às práticas consideradas ordinárias e legítimas da universidade. Os mecanismos não constituem dimensões independentes, mas um conjunto articulado capaz de converter condições históricas de desigualdade em diferenças institucionalmente reconhecidas como legítimas.

Para os Estudos Organizacionais, essa explicação contribui ao demonstrar empiricamente que os privilégios não se situam apenas nas trajetórias dos indivíduos, mas são produzidos no próprio funcionamento organizacional. Na universidade, isso se torna visível nos critérios pelos quais o mérito e a excelência são reconhecidos, nos conhecimentos e autores legitimados pelo currículo, nas escolhas realizadas nas práticas docentes, nas relações que sustentam a autoridade acadêmica e nas formas pelas quais o reconhecimento institucional distribui prestígio e oportunidades ao longo da carreira. A articulação entre currículo formal, prática docente e dinâmica da sala de aula evidencia, ainda, que esses mecanismos não operam apenas em normas ou estruturas formais, mas circulam entre diferentes níveis da organização, sendo reproduzidos, negociados e tensionados nas relações cotidianas. A contribuição aos Estudos Organizacionais está, portanto, em tornar o privilégio empiricamente observável como processo organizacional, mostrando como práticas consideradas ordinárias e aparentemente neutras podem atualizar relações históricas de raça e gênero e convertê-las em diferenças legitimadas de competência, autoridade e pertencimento.

Esse deslocamento também amplia a forma como os privilégios podem ser investigados no campo organizacional. Se grande parte das desigualdades tende a se tornar visível a partir das barreiras enfrentadas por grupos historicamente subalternizados, a análise desenvolvida nesta tese direciona o olhar também para as condições que

favorecem aqueles que ocupam posições mais próximas da norma organizacional. Isso significa investigar não apenas quem encontra obstáculos para acessar reconhecimento e autoridade, mas também quem encontra menor distância entre sua trajetória e os critérios que a organização historicamente construiu como legítimos. Ao colocar branquitude e masculinidade sob análise, a pesquisa contribui para retirar posições privilegiadas do lugar de neutralidade e transformá-las em objeto dos Estudos Organizacionais.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa também contribui para os Estudos Organizacionais ao mobilizar a genealogia da experiência como possibilidade de investigação das relações de poder nas organizações. Ao deslocar a experiência da posição de evidência para a condição de objeto de problematização, essa abordagem permite interrogar não apenas aquilo que os sujeitos narram sobre suas trajetórias, mas as condições históricas e relacionais que tornam determinadas experiências possíveis, inteligíveis e passíveis de serem narradas. Nesse sentido, a genealogia da experiência amplia as possibilidades de investigação nos Estudos Organizacionais ao permitir historicizar experiências, naturalizações e silêncios que, quando tomados como evidências transparentes, podem ocultar as relações de poder que os constituem.

O alcance dessa contribuição não está na generalização estatística dos resultados. A perspectiva adotada não buscou quantificar a ocorrência dos mecanismos identificados, mas compreender, em profundidade, as condições históricas, relacionais e institucionais que possibilitam sua produção e reprodução. As duas universidades investigadas constituem, nesse sentido, expressões situadas de processos históricos e estruturais mais amplos que atravessam a formação da universidade brasileira. A potência analítica da pesquisa reside justamente em explicitar como esses mecanismos operam, oferecendo elementos teóricos para identificá-los e problematizá-los em outros contextos institucionais.

Essa delimitação abre possibilidades importantes para pesquisas futuras. Mais do que simplesmente ampliar o número de participantes ou reproduzir a investigação em outras instituições, torna-se relevante examinar como os mecanismos identificados assumem diferentes configurações em processos concretos de concursos, progressões, reconhecimento científico, formação de redes acadêmicas, distribuição de recursos e ocupação de posições de gestão. Também interessa compreender as condições pelas quais esses mecanismos podem ser tensionados e desnaturalizados, especialmente diante das transformações na composição social da universidade e das disputas em torno dos conhecimentos e sujeitos reconhecidos como legítimos.

A genealogia da experiência também abre uma agenda particularmente relevante: investigar contextos nos quais as relações de poder parecem não produzir conflitos. A ausência de conflito não corresponde necessariamente à ausência de estrutura, mas pode constituir um dos principais efeitos de sua eficácia histórica. Se determinadas relações deixam de ser percebidas como relações de poder porque foram incorporadas à normalidade institucional, investigar silêncios, consensos e experiências aparentemente não racializadas ou não generificadas pode contribuir para compreender como privilégios se estabilizam e permanecem pouco visíveis. Essa perspectiva pode ser aprofundada tanto no espaço universitário quanto em outras organizações nas quais mérito, excelência e autoridade operam como princípios de diferenciação e reconhecimento.

A tese também dá continuidade e amplia uma agenda de pesquisa voltada à compreensão de como relações de poder e privilégios são produzidos e reproduzidos nas organizações. Estudos anteriores evidenciaram como a pretensa neutralidade das práticas organizacionais pode reproduzir relações generificadas (Nardes; Gallon; Fraga, 2025), bem como demonstraram que processos informais, discursos meritocráticos e mecanismos de silenciamento podem preservar privilégios masculinos mesmo diante da formalização de políticas de igualdade (Nardes; Gallon; Fraga, 2023). Posteriormente, a genealogia da experiência foi proposta como possibilidade teórico-metodológica para compreender como colonialidade, raça, gênero e branquitude constituem as experiências organizacionais (Nardes; Oliveira, 2026). A presente tese aprofunda essa agenda ao deslocá-la para a investigação dos privilégios raciais e de gênero na carreira acadêmica, demonstrando empiricamente como essas relações se articulam no interior da universidade e identificando os mecanismos por meio dos quais vantagens historicamente associadas à branquitude e à masculinidade são convertidas em mérito, excelência, autoridade acadêmica, reconhecimento e legitimidade institucional.

Ao final deste percurso, compreender os privilégios raciais e de gênero exigiu direcionar o olhar não apenas para aquilo que determinados sujeitos alcançam ao longo da carreira, mas também para as condições que fazem com que algumas trajetórias sejam mais facilmente reconhecidas como legítimas. Esse olhar não significa negar a existência de mérito, competência ou esforço individual, mas compreender que essas categorias também são construídas e reconhecidas dentro de condições históricas e institucionais marcadas por relações de raça e gênero. Quando as vantagens associadas a determinadas posições deixam de ser percebidas como privilégios e passam a ser consideradas naturais, tornam-se também mais difíceis de serem questionadas. Tornar visíveis essas condições permitem, portanto, problematizar aquilo que, ao longo da história, foi incorporado ao

funcionamento da universidade como normal e aparentemente neutro. É nesse movimento que esta tese busca contribuir: não apenas para compreender quem ocupa a universidade brasileira, mas para tornar visíveis as relações históricas e organizacionais que fizeram com que a presença, a competência e a autoridade de determinados sujeitos pudessem ser reconhecidas como naturais.

REFERÊNCIAS

- ACKER, J. **Gendering organizational theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1990a.
- ACKER, J. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. **Gender & Society**, v. 4, n. 2, p. 139-158, 1990b.
- ACKER, J. Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. **Gender & Society**, v. 20, n. 4, p. 441-464, 2006.
- ALLEN, S.; GIREI, E. Developing decolonial reflexivity: decolonizing management education by confronting white-skin, white identities and whiteness. **Academy of Management Learning & Education**, v. 23, n. 2, p. 246-264, 2024. <https://doi.org/10.5465/amle.2022.0387>
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ALMEIDA, W. B.; FIGUEIREDO, A. Ações afirmativas e ciências sociais na UFRB: tensões e transformações na produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 17-40, 2022. <https://doi.org/10.20336/rbs.904>
- AMARAL, I. G.; NAVES, F.; REZENDE, A. F. Decolonizing Knowledge, Resisting Coloniality of Gender: Collective Mobilizations at a Brazilian Public University. **Gender, Work & Organization**, v. 32, p. 2290-2307, 2025. <https://doi.org/10.1111/gwao.70009>
- ANDRADE, L. S.; ANDRADE, P. R. S.; ANDRADE, L. S. De coleta de dados à geração de dados: reflexões sobre modernidade, colonialidade e o fazer científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 3, e45930, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202445930>
- AYALA, M. I.; RAMIREZ, C. Coloniality and Latinx College Students' Experiences. **Equity & Excellence in Education**, v. 52, n. 1, p. 129-144, 2019. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1635542>
- BARBOSA, M. L. O. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000300007>
- BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>
- BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2021a.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2021b.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento (1966)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BHOPAL, K. For whose benefit? Black and Minority Ethnic training programmes in higher education institutions in England, UK. **British Educational Research Journal**, v. 46, n. 3, p. 500-515, 2020. <https://doi.org/10.1002/berj.3589>

BHOPAL, K. Complicity and conformity: perpetuating race and class hierarchies in UK higher education. **Educational Review**, Londres, p. 1-15, 2024a. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2398754>

BHOPAL, K. The (un)equal university: training programmes and the commodification of race. **Higher Education Quarterly**, v. 78, e12518, 2024b. <https://doi.org/10.1111/hequ.12518>

BOGAERS, S.; VAN LAER, K.; ZANONI, P. Conditional openness to racio-ethnic otherness: exploring white employers' ambivalent self-Other constructions in the everyday work of reproducing whiteness. **Scandinavian Journal of Management**, v. 40, 101364, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2024.101364>

BONILLA-SILVA, E.; PEOPLES, C. E. Historically White Colleges and Universities: the unbearable whiteness of (most) colleges and universities in America. **American Behavioral Scientist**, v. 66, n. 11, p. 1490-1504, 2022. <https://doi.org/10.1177/00027642211066047>

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília. Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília. Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília. Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Brasília. Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Universidades federais.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/universidades-federais>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 1.958, de 26 de maio de 2021.** 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/12/15/cdh-aprova-prorrogação-de-cotas-para-negros-em-concursos#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Direitos%20Humanos,em%20concursos%20p%C3%ABlicos%20para%20negros>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRITO, A. E. C. A balança de Efa: uma análise quantitativa de raça e gênero sobre a inserção de negros e negras no magistério superior da UFBA (2016-2017). **Revista Gênero**, v. 18, n. 1, p. 6-25, 2017. <https://doi.org/10.22409/rg.v18i1.1030>

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 45-52, 2005.

CARMO, H. M. S. **As contribuições dos subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

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

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

CARVAJAL RUIZ, S. Una experiencia estudiantil y colectiva de investigación feminista decolonial en la Universitat de València: trayectorias epistémicas y metodológicas. **Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia**, León, n. 12, p. 21-37, 2017. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.484>

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>

CASTRO, R. D.; MAYORGA, C. Saberes-fazeres feministas decoloniais na universidade: contribuições subjetivas, epistêmicas e políticas de intelectuais negras. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, e277140, 2023. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e277140>

CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020.

CERON-ANAYA, H.; PINHO, P. S.; RAMOS-ZAYAS, A. A conceptual roadmap for the study of whiteness in Latin America. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, v. 18, n. 2, p. 177-199, 2023. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2121110>

COELHO, E. C. As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. **Rio de Janeiro: Editora Record**, 1999.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Painel fomento em ciência, tecnologia e inovação**. 2023. Disponível em: <http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

COROSSACZ, V. R. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 105, p. 43-64, 2014. <https://doi.org/10.4000/rccs.5790>

CRISÓSTOMO, M. A. S.; REIGOTA, M. A. S. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 2, p. 93-106, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200005>

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ECCEL, C. S.; GRISCI, C. L. I. Trabalho e gênero: a produção de masculinidades na perspectiva de homens e mulheres. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 1, p. 57-78, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100005>

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

FARIA, I. F. Autonomia e interculturalidade: uma experiência decolonial de educação indígena superior na UFAM. **Revista Internacional de Educação Superior**, p. 77-117, 2024.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálisis**, v. 25, n. 2, p. 303-315, 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>

FLETCHER, T.; HYLTON, K. 'Race', ethnicity and whiteness in the governance of the events industry. **Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events**, 2017. <https://doi.org/10.1080/19407963.2017.1406676>

FLORES, L. A.; GOMEZ, L. R. Disciplinary containment: whiteness and the academic scarcity narrative. **Communication and Critical/Cultural Studies**, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.1080/14791420.2020.1770818>

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso (1970)**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder (1979)**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão (1987)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANKENBERG, R. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GOMES, A. M. A.; ALBUQUERQUE, C. M.; CATRIB, A. M. F.; SILVA, R. M.; NATIONS, M. K.; ALBUQUERQUE, M. F. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar em Revista**, n. 28, p. 231-246, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200015>

GOMES, C. M. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, 2018. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28209>

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GRECCO, G. L. Feminismos y género en los Estudios Internacionales. **Relaciones Internacionales**, Madrid, n. 44, p. 127-145, 2020. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2020.44.007>

GUIMARÃES, A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, n. 20, p. 265-271, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, n. 54, p. 147-156, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, p. 26-44, 1995.

HALL, S. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%Ef%80%AA/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 2 ago. 2026.

JACOBSON, M. Breaking silence, building solutions: the role of social justice group work in the retention of faculty of color. **Social Work with Groups**, v. 35, n. 3, p. 267-286, 2012. <https://doi.org/10.1080/01609513.2011.642265>

JOAQUIM, B.; PESCE, L. Decoloniality and adult education: an agenda for confronting coloniality. **Globalisation, Societies and Education**, 2026. <https://doi.org/10.1080/14767724.2026.2662974>

KANAAN, B. R. Migrantes em terra de imigrantes: um olhar antropológico sobre os jogos identitários na região industrializada de Farroupilha/RS. In: HERÉDIA, V. B. M.; GONÇALVES, M. C. S.; MOCELLIN, M. C. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011. p. 93-104.

KNIGHTS, D. Gender still at work: interrogating identity in discourses and practices of masculinity. **Gender, Work & Organization**, v. 26, n. 1, p. 18-30, 2019. <https://doi.org/10.1111/gwao.12338>

LADKIN, D.; BRIDGES PATRICK, C. Whiteness in leadership theorizing: A critical analysis of race in Bass' transformational leadership theory. **Leadership**, v. 18, n. 2, p. 205-223, 2022. <https://doi.org/10.1177/17427150211066442>

LEAL, M. F. Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 273-294, 2023. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n3p273-294>

LEE, J.; PARPART, J. L. Constructing gender identity through masculinity in CSR reports: the South Korean case. **Business Ethics: A European Review**, v. 27, n. 4, p. 309-323, 2018. <https://doi.org/10.1111/beer.12191>

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, I. B. **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 37-53.

LIU, H.; BAKER, C. White Knights: Leadership as the heroicisation of whiteness. **Leadership**, v. 11, n. 4, p. 420-448, 2015. <https://doi.org/10.1177/1742715014565127>

LÓPEZ, D. La prueba de la experiencia: reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente. **Prismas: Revista de Historia Intelectual**, Bernal, v. 16, p. 33-52, 2012.

LOZANO LERMA, B. R. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La Manzana de la Discordia**, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2010.

- LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- LUGONES, M. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. In: MONTES, P. **Pensando los feminismos en Bolivia: Serie Foros 2**. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación, 2012. p. 129-140.
- LUMBY, J.; MOOROSI, P. Leadership for equality in education: 50 years marching forward or marching on the spot? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 50, n. 2, p. 233-251, 2022. <https://doi.org/10.1177/17411432211064425>
- MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200002>
- MADALOZZO, R.; ARTES, R. Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 202-221, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053143666>
- MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 167, p. 982-997, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144293>
- MARTINAZZO, C. J.; DRESCH, O. I. Desafios do saber-fazer docente na contemporaneidade. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 2, p. 381-395, 2019. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i2.977>
- MARTÍNEZ, D. G.; COLLIER, D.; BYRD, W. C.; MCMULLEN, I. A promise kept for whom? College access, success, and the limits of race-neutral tuition-free programs. **Journal of Diversity in Higher Education**, Washington, DC, publicação antecipada online, 2023. <https://doi.org/10.1037/dhe0000483>
- MEDEIROS, C. A. O.; FIGUEIREDO, M. P. S. Política, currículo e formação docente: em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.76033>
- MEDEIROS, M.; GALVÃO, J. C. Educação e rendimentos dos ricos no Brasil. **Dados**, v. 59, n. 2, p. 357-383, 2016. <https://doi.org/10.1590/00115258201680>
- MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019.

MESSEDER, S. A. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIÑOSO, Y. E. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. **Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, 2019.

MOLINA, K. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. “A universidade me fortaleceu e eu passei isso para muitas gurias!”. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 25, n. 2, p. 98-124, 2024.

MOOSAVI, L. ‘But you’re white’: an autoethnography of whiteness and white privilege in East Asian universities. **Research in Comparative & International Education**, v. 17, n. 1, p. 107-123, 2022. <https://doi.org/10.1177/17454999211067123>

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

NARDES, L.; GALLON, S.; FRAGA, A. M. *Gender washing*: uma análise da (in)formalidade das políticas e práticas de Gestão de Pessoas em prol da igualdade de gênero nas organizações. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 92-109, 2023.

NARDES, L.; GALLON, S.; FRAGA, A. M. ‘Não Importa se é Mulher ou Homem’: Uma Análise da Generificação das Políticas e práticas de Gestão de Pessoas nas Organizações. **Revista Ciências Administrativas**, v. 31, p. 1-14, 2025. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2025.31.e15909>.

NARDES, L.; OLIVEIRA, J. S. Conexões entre colonialidade, raça e branquitude: a genealogia da experiência como método de pesquisa para as análises organizacionais. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 14, n. 1, e14126001, 2026. <https://doi.org/10.9771/rf.14.1.73612>

NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. C. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do Ensino Fundamental? **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711166148>

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

NKOMO, S. M.; AL ARISS, A. The historical origins of ethnic (white) privilege in US organizations. **Journal of Managerial Psychology**, v. 29, n. 4, p. 389-404, 2014. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0178>

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

NÚÑEZ, C. Feminist theories of experience. In: NAPLES, N. A. (ed.). **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies**. Chichester: John Wiley & Sons, 2016. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss528>

OKSALA, J. In defense of experience. **Hypatia**, v. 29, n. 2, p. 388-403, 2014.

OLIVEIRA, A. M. M.; BRITO, F. L. C. B. A denúncia como resistência: a violência nos corpos femininos em uma perspectiva de longa duração. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 5, n. 19, p. 44-69, 2022. <https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n19.p44-69>

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

PARENT IN SCIENCE (PiS). **As bolsas de produtividade em pesquisa: uma análise do movimento Parent in Science**. 2023. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/bolsaspq>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PECHENKINA, E.; LIU, H. Instruments of white supremacy: people of colour resisting white domination in higher education. **Whiteness and Education**, v. 3, n. 2, p. 127-140, 2018. <https://doi.org/10.1080/23793406.2017.1423242>

PHILLIPS, L. T.; LOWERY, B. S. The hard-knock life? Whites claim hardships in response to racial inequity. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 61, p. 12-18, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.008>

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2021.

POZZER, A. Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber. **Aula: Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, v. 28, p. 55-72, 2022. <https://doi.org/10.14201/aula2022285572>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RECHETNICOU, A. O.; VIEIRA, V. C. Letramentos críticos, gênero social e intersecções: uma análise discursiva de uma experiência de leitura de escritoras negras em uma escola. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 19, n. 4, p. 481-493, 2021. <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.04>

REIS, G. R. F. S.; EMILIÃO, S.; FERREIRA, E. S. T. Formação de professores como espaço dialógico de construção de saberes que se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. **Periódico Horizontes**, v. 41, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1572>

REYNOLDS, A. L.; TABRON, L. A. Cultivating racial diversity or reproducing whiteness? A QuantCrit analysis of school districts' early principal hiring practices.

- Leadership and Policy in Schools**, v. 21, n. 1, p. 95-111, 2022. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2022710>
- RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETICHE, M. **Trajetória das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP, 2015.
- RODRIGUES, L. Estratificação horizontal do ensino superior brasileiro e as profissões imperiais: os concluintes de medicina, engenharia e direito entre 2009 e 2017. **Dados**, v. 67, n. 1, 2024. <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.1.312>
- RUDICK, C. K.; GOLSAN, K. B. Civility and white institutional presence: an exploration of white students' understanding of race-talk at a traditionally white institution. **Howard Journal of Communications**, p. 1-18, 2018. <https://doi.org/10.1080/10646175.2017.1392910>
- SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SAFFIOTI, H. I. B. "Já se mete a colher em briga de marido e mulher". **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.
- SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.
- SAFFIOTI, H. I. B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos e Ensaios / Ciências Sociais / FLACSO-Brasil**, 2009.
- SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.
- SANTA CATARINA. **Lei n. 19.722, de 22 de janeiro de 2026**. Dispõe sobre a vedação da adoção de cotas e outras ações afirmativas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas ou que recebam verbas públicas no âmbito do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2026. Disponível em: <https://leis.ale.sc.gov.br/ato-normativo/53804>
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAWYER, L.; WAITE, R. Racial and ethnic diversity in higher education: White privileged resistance and implications for leadership. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 29, n. 38, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4668>
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo** (2014). São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 297-325, 1998.

SCOTT, J. W. Experiencia. **Revista La Ventana**, n. 13, p. 42-73, 2001.

SILVA, E. C. **Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, G. F.; GONZAGA, J. L. A. Razão, raça e descolonialidade, exigências atuais para velhas questões: apontamentos na e para a educação. **Runa: Archivo para las Ciencias del Hombre**, Buenos Aires, v. 42, n. 1, p. 301-313, 2021. <https://doi.org/10.34096/runa.v42i1.7663>

SILVA, L. R.; MAFRA, F. L. N.; SILVA, C. R. As interseccionalidades entre mulheres negras e as carreiras construídas como imperiais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 46., 2022, on-line. **Anais [...]**. Maringá: ANPAD, 2022.

SILVA, N. M. C. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>

SILVA, N. S. M. Em direção a pedagogias decoloniais: a colonialidade em vinhetas de experiências acadêmicas. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 29, n. 2, p. 1-17, 2024. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355034>

SILVEIRA, T. M. **Docências negras no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SOARES, C. B.; SILVA, F. F. Professoras universitárias negras rompendo a fronteira da invisibilidade. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2018.

SOARES, R. S. **Profissionalização do magistério: a construção da condição laboral do professor primário no Rio de Janeiro (1854-1926)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, L. G. P.; LOPES, M. M.; BESSA, K. Genealogia intelectual de mulheres: indicadores e trajetórias nas ciências biológicas no Brasil a partir dos anos 1950. **Revista História em Reflexão**, v. 20, n. 38, p. 504-528, 2024.

SOUTO, A.-M.; LAPPALAINEN, S. Normative whiteness in Finnish university education. **Critical Studies in Education**, 2024. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2347276>

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 1, n. 1, p. 42-58, 1996.

SWEETING, K. D.; CAMARA, C. J. Destabilizing whiteness and black oppression in academe: a critical analysis of power, consciousness, and liberation. **Administrative Theory & Praxis**, v. 46, n. 2, p. 212-231, 2024. <https://doi.org/10.1080/10841806.2024.2305056>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARRÉS, M. L. A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 379-391, 2012.

TOMELIN, N. B.; RAUSCH, R. B. Narrativas como possibilidades de desvelamento do impacto da modernidade/colonialidade sobre a docência a partir de uma experiência autoformativa. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, e023072, 2024. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1632>

TRAPP, R. P. Raça, corporeidade e subjetividade em Beatriz Nascimento e Eduardo de Oliveira e Oliveira. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, e1992, 2023. <https://doi.org/10.15848/hh.v16i41.1992>

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação

Nome do Coordenador(a)
 Coordenador(a) do Curso de (nome do curso)
 Nome da Universidade

Prezado(a) (nome do Coordenador(a)),

Meu nome é Larissa Nardes e sou doutoranda em Administração na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estou realizando uma pesquisa intitulada “**Privilégios raciais na carreira acadêmica de docentes em universidades públicas federais brasileiras: um estudo em cursos de graduação de carreiras imperiais**”, sob orientação da Profa. Dra. Josiane Silva de Oliveira.

A presente pesquisa busca compreender como os privilégios raciais impactam na carreira acadêmica de docentes que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras. Os benefícios da pesquisa são de natureza coletiva, pois seus resultados possibilitam a reflexão sobre o processo dos privilégios raciais e a forma como as desigualdades de raça são normalizadas nas instituições públicas.

Dada a importância do seu curso para o escopo da pesquisa, gostaria de convidá-lo(a) a participar deste estudo. A sua contribuição será valiosa e consistirá em compartilhar informações sobre a sua experiência pessoal como indivíduo racializado. É importante frisar que o foco da pesquisa está na sua experiência enquanto indivíduo, e não nas responsabilidades ou funções desempenhadas no cargo de coordenador(a). Nosso objetivo é analisar as experiências pessoais em vez de discutir a estrutura e o funcionamento da universidade.

As entrevistas serão realizadas de forma a garantir o conforto e a confidencialidade dos participantes, e poderão ser agendadas conforme a conveniência de todos os envolvidos. Gostaria de destacar que todas as informações coletadas serão tratadas com o máximo rigor ético e confidencialidade, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma agregada, sem a identificação dos participantes ou das instituições envolvidas.

A participação dos coordenadores dos cursos é fundamental para o sucesso deste estudo, e estou à disposição para discutir quaisquer dúvidas ou fornecer informações adicionais que se façam necessárias. Agradeço desde já pela atenção e pela disposição em colaborar com esta importante pesquisa.

Atenciosamente,
 Larissa Nardes do Nascimento
 Doutoranda em Administração
 Universidade Estadual de Maringá (UEM)
 lnardesn@gmail.com
 (54) 99608.0880

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Parte 1: História de Vida

1. Poderia me contar um pouco sobre sua história de vida? (Por exemplo, onde você nasceu, como foi sua infância e adolescência, e as influências importantes em sua vida).
2. Como foi sua trajetória educacional desde a educação básica até o ensino superior?

Parte 2: Experiência Profissional

3. Poderia descrever sua trajetória profissional até o momento? (Inclua formação acadêmica, cargos ocupados, e principais responsabilidades).
4. Quais foram os principais desafios e conquistas que você encontrou em sua carreira?

Parte 3: Experiência Racializada ao Longo da Trajetória Acadêmica

5. Ao longo de sua trajetória acadêmica, você já vivenciou ou testemunhou situações de discriminação racial? Poderia descrever algumas dessas experiências?
6. Como essas situações de discriminação foram tratadas ou abordadas por você e por outras pessoas envolvidas?
7. Como essas experiências afetaram sua trajetória acadêmica e profissional?
8. Você percebe alguma mudança em sua abordagem ou estratégia para lidar com essas experiências ao longo do tempo?

Parte 4: Influência da Dinâmica das Relações Raciais no Mercado de Trabalho e na Atividade Profissional

9. Como você percebe a influência das relações raciais no mercado de trabalho de sua área?
10. Em sua experiência, como as dinâmicas raciais afetam a atividade profissional no dia a dia?
11. Existem aspectos específicos da sua área de atuação onde as relações raciais parecem ter um impacto mais pronunciado?
12. Você pode fornecer exemplos de situações em que a dinâmica racial influenciou suas interações ou decisões profissionais?

Parte 5: Entendimento sobre Privilégio Racial

13. O que você entende por privilégio racial?
14. Como você descreveria a existência e a manifestação de privilégios raciais em sua área profissional?
15. Você pode identificar e descrever algum exemplo de privilégio racial que você observou ou vivenciou em sua carreira?

Parte 6: Percepção de Privilégio Racial nas Experiências Pessoais

16. Em suas experiências pessoais e profissionais, como você percebe a presença ou ausência de privilégios raciais?
17. Poderia compartilhar alguns exemplos específicos onde você percebeu o impacto do privilégio racial em sua trajetória?
18. Houve alguma mudança em sua percepção do privilégio racial ao longo do tempo? Se sim, como?

Conclusão:

19. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar ou algum ponto que você acha importante discutir que não foi abordado nas perguntas anteriores?

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você é convidado(a) a participar da pesquisa **“Privilégios raciais na carreira acadêmica de docentes em universidades públicas federais brasileiras: um estudo em cursos de graduação de carreiras imperiais”** de Larissa Nardes do Nascimento, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da Profa. Dra. Josiane Silva de Oliveira. O estudo busca compreender como os privilégios raciais impactam na carreira acadêmica de docentes que atuam em cursos de graduação de carreiras imperiais em universidades públicas federais brasileiras.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, é feita com os coordenadores dos cursos imperiais das universidades federais brasileiras, especificamente dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. A coleta de dados acontece por meio de entrevistas semiestruturadas, em que a pesquisadora conta com um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, mas é livre para adicionar novas perguntas, excluir ou substituir as existentes, no momento da entrevista. Com o seu consentimento, a entrevista será gravada para o registro dos dados, os quais serão fundamentais para a análise dos resultados da pesquisa. Durante a realização das entrevistas, os dados serão armazenados em arquivo digital, no computador da pesquisadora. Ao final da pesquisa, os dados serão descartados e as gravações serão excluídas, permanecendo apenas os registros pertinentes ao conteúdo e análise de resultados do estudo, sem identificação dos participantes.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, já que não envolve manipulação de pessoas, substâncias ou equipamentos que possam causar dano físico. Ainda assim, são identificados possíveis riscos, como: desconforto e o tempo despendido para responder as perguntas; desconforto ao abordar questões relacionadas a privilégio racial e discriminação. Dessa forma, informamos que, se houver algum desconforto por reflexões e respostas dadas, é possível solicitar auxílio ou interromper a participação.

Reiteramos seu direito de não participar, declinar a qualquer momento ou responder parcialmente. Reiteramos que os dados coletados serão divulgados de forma anônima, apenas para fins científicos, considerando o avanço teórico e empírico, sem nenhum conflito de interesse declarado pelas pesquisadoras. Dessa forma, firmamos que a identidade de todos os participantes será omitida e permanecerá sob a guarda das pesquisadoras, tratada com absoluto sigilo.

Por sua vez, os benefícios oferecidos pela pesquisa são coletivos, de forma que os seus resultados se relacionam à possibilidade de reflexão sobre processo dos privilégios raciais e a maneira como as desigualdades de raça são normalizadas no interior das instituições públicas. Além disso, os resultados do trabalho podem oferecer benefícios para compreender como o privilégio racial mantêm a representação excessiva de pessoas brancas e a ausência de negros nas universidades brasileiras. Ressaltamos, ainda, que os participantes não receberão qualquer quantia monetária para a participação na pesquisa.

Ao concordar em participar da entrevista, você receberá uma via deste termo e será garantido o acesso aos resultados da pesquisa, quando essa for finalizada. A sua participação é voluntária e pode ser interrompida sem qualquer ônus. O objetivo final é colaborar com o progresso da ciência, além contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento do campo empírico. Informamos, ainda, que todas as páginas deste termo devem ser rubricadas e, ao final, o termo deve ser assinado.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa, poderão ser esclarecidas com a pesquisadora Larissa Nardes pelo telefone: (54) 99608-0880 ou pelo e-mail: lnardesn@gmail.com, ou pela pesquisadora Josiane Silva de Oliveira pelo telefone: (44) 99823-2150 ou pelo e-mail: josiane.uem@gmail.com. Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala

4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 8h30 às 11h30 das 14h às 17h20. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário. O COPEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberado e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Para mais esclarecimentos, ficamos à disposição e firmamos o compromisso com a segurança dos dados coletados e identidade dos participantes.

Maringá, de de 2024.

Declaração da Pesquisadora:

Eu, Larissa Nardes, pesquisadora assistente, declaro que forneci todas as informações necessárias relativas à pesquisa ao participante, esclarecendo seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios.

Contato: lnardesn@gmail.com | (54) 99608-0880

Assinatura da pesquisadora: _____

Data:

Declaração do Participante:

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que participo de forma voluntária, podendo me retirar a qualquer momento, sem qualquer ônus.

Assinatura do participante: _____

Data: