



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE MULHERES NEGRAS DOCENTES NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB): ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS

ÉRIKA COSTA SILVA

BRASÍLIA, 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE MULHERES NEGRAS DOCENTES NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB): ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Departamento de
Sociologia da Universidade de Brasília como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestra.

BRASÍLIA, agosto de 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB):
estratégias e resistências

Autora: Érika Costa Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Lourdes Maria Bandeira (SOL/UnB)

Banca:

Prof.^a Dra. Lourdes Maria Bandeira (SOL/UnB)

Prof.^a Dra. Christiane Girard Ferreira Nunes (SOL/UnB)

Prof.^a Dra. Renísia Cristina Garcia Filice (FE/UnB)

Prof. Arthur Trindade Costa (Sol/UnB – Suplente)

DEDICATÓRIA

*Às minhas ancestrais, que durante séculos resistiram
As todas as mulheres negras acadêmicas que me antecederam
As mulheres que lutaram pelo direito ao acesso à educação
A minha querida mãe por todo incentivo em minha trajetória
educacional.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e auxílio recebido de diferentes pessoas em distintas circunstâncias, por isso sinto-me no dever de agradecer.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

Agradeço a minha orientadora, Lourdes Maria Bandeira, que muito gentilmente acolheu-me e colaborou em todo o meu processo de aprendizagem durante o mestrado, as reflexões conferidas a pesquisa em todas as etapas.

As professoras Renísia Cristina Garcia Filice e Christiane Girard Ferreira Nunes pelas observações na etapa de qualificação do projeto de pesquisa.

Aos técnicos administrativos da secretaria de Pós-graduação em Sociologia, pelo atendimento e gentileza com as questões burocráticas.

Aos colegas Egon Rafael dos Santos, Fernanda Menezes e Murilo Mangabeira pelo apoio compartilhado acerca das angústias e dúvidas da vida acadêmica.

A todas as mulheres do Grupo de Estudos Mulheres Negras/UnB, pelo acolhimento nos dois primeiros semestres em Brasília, ao possibilitar o conhecimento acerca das teóricas do feminismo negro.

A Renata Melo, por possibilitar conhecer e entrar em contato com algumas das docentes entrevistadas.

Ao Coletivo Rosa Parks, sediado na Universidade Federal de Goiás, um lugar que pude aprender e florescer enquanto mulher negra.

As professoras Luciana de Oliveira Dias e Flávia Matheus Rios, as primeiras docentes negras que conheci durante a graduação, obrigado por inspirar a minha trajetória acadêmica.

As amigas Lucineide Ferreira, Danielle Sousa, Elismênia Oliveira e Antonilde Rosa pelo apoio e incentivo.

As primas, Maria Eduarda Sousa por ser uma grande amiga e Ester Barbosa, pelo carinho e apoio concedido nos dias difíceis.

A minha irmã, Tayane Costa e o cunhado Filipe Oliveira, por todas as gentilezas.

Aos meus pais, que são o meu porto seguro, agradeço por todo apoio e carinho. Por acreditar no meus sonhos.

E a todas as docentes entrevistadas, muito obrigada pela generosidade em compartilhar suas histórias comigo. Sem vocês esta dissertação jamais existira.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema “as trajetórias profissionais de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília”. A desigualdade de gênero e raça na carreira docente em instituições públicas de ensino superior é uma realidade. Na Universidade de Brasília as mulheres negras representam cerca de (7%) do quadro docente total. A participação das mulheres negras na docência da instituição apresenta primeiramente nas áreas de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. As áreas como das Ciências Exatas e Engenharias constituem lugares que a presença das mulheres é muito ínfima, sobretudo para as mulheres negras. Diante da constatação das disparidades na participação das mulheres negras na docência da instituição buscamos compreender como as mulheres negras conseguiram romper com obstáculos de gênero, raça e classe e outros, e tornaram-se docentes na UnB. Para tanto entrevistamos treze docentes de diferentes áreas do conhecimento, afim de compreender a trajetória profissional empreendida pelas mesmas. Com base nas teorias da crítica feminista a ciência e o feminismo negro buscou compreender como as mulheres negras conquistaram a carreira docente na instituição. Identificamos que tornar-se foi um processo constituído paulatinamente, através das oportunidades educacionais conquistadas pelas mesmas, porém ao alcançarem a posição de docentes as opressões de gênero, raça, classe, geração e outras persistem no cotidiano profissional. Assim as resistências são construídas desde a formação profissional, e na condição de docente. As resistências são fundamentais, é por meio da rede de apoio formada por familiares e professoras/es colaboram no ato de acreditar no projeto educacional como mecanismo de transformação social e econômica.

Palavras-chaves: mulheres negras, trajetória profissional, docência, Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme “the professional trajectories of black women teachers at the University of Brasilia”. Gender and race inequality in the teaching career in public higher education institutions is a reality. At the University of Brasilia black women represent about (7%) of the total teaching staff. The participation of black women in the teaching of the institution presents primarily in the areas of knowledge of Applied Social Sciences and Humanities. Areas such as the Exact Sciences and Engineering constitute places where the presence of women is very small, especially for black women. Given the differences in the participation of black women in the teaching of the institution, we sought to understand how black women managed to break with obstacles of gender, race and class and others, and became teachers at UnB. Therefore, we interviewed thirteen teachers from different areas of knowledge, in order to understand the professional career undertaken by them. Based on the theories of feminist criticism, science and black feminism sought to understand how black women achieved the teaching career at the institution. We identified that becoming was a process constituted gradually, through the educational opportunities conquered by them, but when reaching the position of teachers the oppressions of gender, race, class and generation persist in professional daily life. Thus the resistances are built from professional training, and as a teacher. Resistance is fundamental, and through the support network formed by family members and teachers collaborate in the act of believing in the educational project as a mechanism of social and economic transformation.

Keyword: black women, professional career, teaching, University of Brasilia.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODE	Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas
DCADE	Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação
DEG	Decanto de Ensino e Graduação
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
DPO	Decanto de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
E-SIC	Sistema Eletrônico de Serviço ao Cidadão
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISPM	Instituto Superior Pedagógico de Moscou
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas G
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoas
UFES	Universidade Federal de Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USAL	Universidad de Salamanca
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Docentes por cor/raça nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, referente ao ano de 2016.....	17
Gráfico nº 2 - Quadro docentes das universidades públicas federais por sexo referente ao ano de 2018	42
Gráfico nº 3 - Docentes do sexo feminino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras referente ao ano de 2018	43
Gráfico nº 4 - Docentes do sexo masculino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras referente ao ano de 2018	44

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 - Características sociais das docentes entrevistadas	55
Quadro nº 2 - Características da formação profissional das docentes entrevistadas	57
Quadro nº 3 - Período de duração das etapas de formação profissional das docentes entrevistadas	59
Quadro nº 4 - Características do período de ingresso e atuação profissional na Universidade de Brasília	60

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 - Quadro docente da Universidade de Brasília por titulação referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019	45
Tabela nº 2 - Quadro docente da Universidade de Brasília referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019.....	46
Tabela nº 3 - Quadro docente da Universidade de Brasília por área do conhecimento, sexo masculino e cor/raça referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019	47
Tabela nº 4 - Quadro docente da Universidade de Brasília por área do conhecimento, sexo feminino e raça/cor referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019	48
Tabela nº 5 - Distribuição de bolsas por instituição de pesquisa e modalidade de pós-graduação cursada pelas docentes entrevistadas	58

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação as professoras entrevistadas	97
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido	98
Apêndice C - Ficha de informações	99
Apêndice D - Roteiro de entrevistas semiestruturado	100
Apêndice E - Escolaridade dos pais das docentes entrevistadas	101

SUMÁRIO

Introdução.....	16
Capítulo 1 – Gênero, Raça e Ciência.....	23
1.1 Abordagem teórica sobre a participação das mulheres na ciência	23
1.2 Gênero, raça e classe	38
Capítulo 2 – Contextualização: características do quadro docente de ensino superior nas instituições públicas federais	42
1.1 Quadro docente nas instituições públicas federais brasileiras.....	42
1.2 Quadro docente da Universidade de Brasília	44
Capítulo 3 – Trajetória profissional das mulheres negras docentes na Universidade de Brasília.....	52
1.1 Procedimentos metodológicos	52
1.2 Características sociodemográficas das docentes entrevistadas	55
1.3 Estratégias e Resistências: o que pensam, dizem e percebem as mulheres negras docentes na Universidade de Brasília	61
1.4 Singularidades e implicações da experiência de ser mulher negra e ser docente.....	80
Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas.....	91
Apêndices	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema “as trajetórias profissionais de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília”. A carreira docente, assim como outras profissões com destaque social, constitui um *locus* em que a participação das mulheres negras e homens negros ainda é ínfima.

As primeiras instigações sobre o tema surgiram a partir de uma constatação percebida durante a graduação¹, na época cursava Ciências Sociais, na Universidade Federal de Goiás e identifiquei uma pequena participação de mulheres negras exercendo a função de docentes na instituição. Posteriormente a experiência percebida se consolidou como objeto para pesquisa através do aporte teórico da crítica feminista², por justamente abordar a ausência e história das mulheres na ciência e as abordagens teóricas metodológicas da epistemologia feminista.

A ausência identificada através da experiência pessoal é uma realidade presente nas universidades brasileiras. Conforme o Censo do Ensino Superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao ano de 2016, docentes negras/os no Brasil representam o percentual de 16%, enquanto brancas/os correspondem a 53,6% do total, conforme o gráfico nº. 1.

A sub-representação de mulheres e homens negros como docentes no ensino superior tem sido uma questão a ser enfrentada. Uma das primeiras iniciativas para equidade racial foi a implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior. Por meio da aprovação da Lei nº. 12.711/2012, que torna obrigatória a reserva de vagas para candidatas/os negras/os, indígenas, quilombolas e estudantes da escola pública, para o ingresso como estudantes nas universidades e instituto federais.

A Universidade de Brasília é considerada pioneira no debate das ações afirmativas no país. No ano de 1999 foi apresentada pelos docentes do Departamento de Antropologia da instituição – José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato³ - a primeira proposta de cota

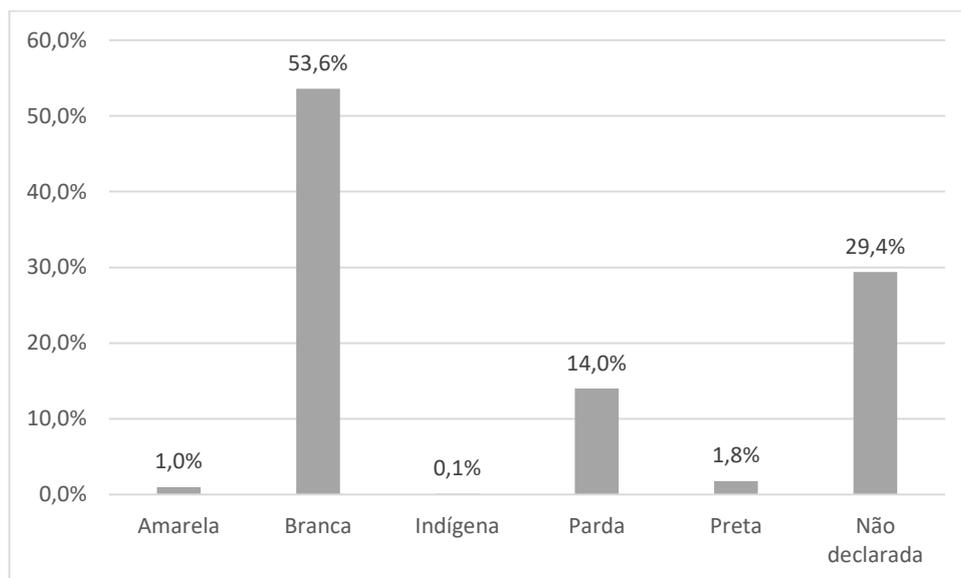
¹ Esta constatação foi marcada principalmente pela oportunidade de cursar disciplinas ministradas por docentes negras. No primeiro ano de graduação, fiz a disciplina de Introdução à Antropologia, denominada “Antropologia II”, com a antropóloga Luciana de Oliveira Dias, que também orientou-me no trabalho de conclusão de curso. E no último ano de graduação, a disciplina intitulada “Cultura, poder e relação raciais”, com a socióloga Flavia Mateus Rios.

² No primeiro ano da pós-graduação em Sociologia na Universidade de Brasília, cursei a disciplina de “Epistemologia Feminista”, ministrada pela professora Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara Campos Almeida. As duas primeiras unidades da disciplina versava sobre a crítica feminista à ciência.

³Os professores apresentaram a proposta de cotas na UnB em um evento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB (NEAB – UnB) (SIQUEIRA, 2004).

raciais⁴, de maneira que sua principal reivindicação era a reserva de 20% das vagas do vestibular para candidatos negros. Posteriormente, esta proposta foi reelaborada e apresentada ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) no ano de 2002 para discussão⁵ (SIQUEIRA, 2004).

Gráfico nº 1 - Docentes por cor/raça nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, referente ao ano de 2016



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo do Ensino Superior (2016), Brasília. (Elaboração própria, Brasília, 2019).

Na segunda versão da proposta de cotas⁶, o cerne do debate concentrava-se na condição de desigualdade que a população negra se encontrava até então, destacando a baixa representação deste grupo populacional em diversas profissões, junto ao fato de que para acessá-las, obrigatoriamente, faz-se necessária uma formação universitária. A

⁴A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foram as primeiras universidades públicas do país a implementar políticas de ações afirmativas, conforme a determinação das leis estaduais de nº. 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que estabelecia reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas; e a lei de nº.3.708, de 09 de novembro de 2001, que determinava reserva de 40% das vagas para estudantes negros (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p.307).

⁵ Esta segunda versão intitulada de “Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília” foi aprovada no dia 06 de junho de 2003, com 24 votos a favor e 1 contra (DE CARVALHO, 2006, p.17).

⁶ Esta proposta atualizada reivindicava também a implementação de um Comitê de apoio psicopedagógico, formado por professores/as instruídos sobre a temática da discriminação racial; uma comissão de avaliação permanente, para acompanhar os resultados das políticas de cotas e uma Ouvidoria como medida de proteção dos direitos individuais, tendo como público alvo estudantes negros/as e outros/as estudantes passíveis de sofrer qualquer tipo de preconceito (DE CARVALHO; SEGATO, 2002). A inclusão destes instrumentos no projeto inicial foram construídas através do pressuposto que a universidade, assim como qualquer outra instituição social, pode cometer práticas preconceituosas, e que devido a essa possibilidade era necessário intervir com órgãos que dariam suporte quanto a permanência dos estudantes negros/os na universidade, porém estes não foram implementadas.

realidade da UnB naquele período era caracterizada com o seguinte perfil: “99% dos professores são brancos e em torno de 90% dos alunos são brancos” (DE CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 29).

Dezesseis anos após a aprovação das cotas na instituição o corpo discente da UnB alterou, de acordo com o levantamento produzido pelos decanatos de Ensino de Graduação (DEG) e de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), dos recém matriculados no ano de 2017, cerca de (33,53%) se autodeclararam pretos e pardos (VELOSO, 2019).

Mas se houve uma alteração estrutural e significativa no quadro discente, o mesmo não pode ser observado em relação ao quadro docente da instituição, que ainda apresenta-se disparidades na participação das mulheres negras. Atualmente docentes autodeclarados brancas/os correspondem a (60%), negras/os (pretas/os e pardas/os) (16,8%), amarelas/os (2,0%), indígenas (0,39%). Os dados observados a partir da categoria sexo e cor/raça indicam que as docentes do sexo feminino negras (pretas e pardas) representam (7%) do total geral.

Para constituir a carreira como docente em instituições de ensino superior, sobretudo nas públicas, é necessário o investimento de anos de estudos e formação em distintos estágios educacionais, como cursos de graduação e pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. No Brasil, a atividade docente é organizada legalmente por meio da Lei de nº. 9.394/1996, onde os artigos 66 e 67 estabelecem as seguintes determinações:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. [...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de prova e títulos; [...]
(BRASIL, 1996)

A inserção ao cargo de docente em uma instituição pública de ensino superior é realizada somente por meio de concurso público. Além disso, é indispensável ter acesso à educação superior em todos os níveis referidos. Portanto, para tornar-se uma docente no ensino superior é imprescindível enfrentar uma árdua formação profissional, de no mínimo de dez a doze anos de estudos superiores, que inclui atividades como produção de pesquisa científica, publicação de artigos e livros, apresentação de trabalhos em

eventos acadêmicos nacionais e internacionais, participação de grupos de pesquisas, entre outras atividades que compõe a cultura acadêmica.

Na perspectiva da crítica feminista a ciência é marcada pela condição de gênero e a raça⁷. A ausência das mulheres na ciência foi historicamente constituída desde a formação das instituições científicas, durante o século XIX, nesse período as configurações de quem poderia produzir conhecimento científico foram estabelecidas, de modo que as mulheres e os povos não ocidentais fossem excluídos da ciência enquanto sujeitos do conhecimento (SCHIEBINGER, 2001).

A definição do cientista como homem, heterossexual, branco e ocidental limita o reconhecimento daquelas/es que não correspondem ao modelo idealizado. Para bell hooks⁸ é o conceito ocidental de intelectual que impossibilita que as mulheres negras possam ser vistas como intelectuais, além do que, as representações sociais da mulher negra as colocam em uma posição como distante da atividade intelectual (hooks, 1995).

Assim, a incongruência das imagens do que é um profissional da ciência e o imaginário social que tenta representar a mulher negra como não capacitada para o exercício intelectual, constituem alguns dos modos de interdito para que as mulheres negras acessem oportunidades que lhe permitam construir uma carreira acadêmica.

A trajetória de docentes negras/os no ensino superior têm sido caracterizada como uma travessia marcada por dificuldades estruturais e simbólicas, em decorrência do racismo (RIBEIRO, 2001; GOMES, 2003). Para as mulheres negras essas dificuldades não se relacionam apenas as questões raciais, mas também ao machismo/sexismo e ao racismo institucional assimilado/internalizado pela própria instituição. A condição de gênero e raça estão inter-relacionados e constituem obstáculos no processo de tornar-se docente (EUCLIDES, 2017).

Porém se há todo um contexto que tenta negar as mulheres negras a oportunidade de tornar-se uma cientista, intelectual ou docente, atentemos aos processos de resistência,

⁷ Segundo o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), o sentido da categoria “raça” do ponto de vista sociológico é uma construção social, contextualizado no campo cultural e simbólico, relacionado as identidades sociais de distintos grupos (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Stuart Hall (2013) define “raça, o significante flutuante”. De acordo com esse teórico, “raça” é uma linguagem produzida através dos sistemas culturais para organizar, classificar as diferenças existentes entre os grupos humanos, ou seja, o sentido produzido sobre as diferenças, sobretudo aquelas inscritas no corpo (HALL, 2013). Portanto, é desta perspectiva que utilizamos a categoria “raça” no texto, do ponto de vista social e cultural, sem nenhuma ou qualquer conotação biológica.

⁸ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo “bell hooks”, inspirado no nome de sua bisavó. A teórica feminista optou pela grafia de seu nome em minúsculo por considerar e desejar que o conteúdo de seus livros sejam mais importantes do que a sua identidade (BARCELA; LOPES, 2018).

em que a educação tem destaque como meio de transformação social e econômica (CARNEIRO, 2005).

Com base em tais pressupostos, nossa investigação buscou compreender como mulheres negras docentes na Universidade de Brasília conquistaram a carreira profissional em uma instituição pública federal. A pergunta que norteou a pesquisa foi: Como mulheres negras construíram sua carreira profissional e tornaram-se docentes na UnB? Nosso objetivo principal foi analisar as trajetórias de formação profissional e de acesso ao cargo de docente na UnB a partir dos elementos e situações específicos:

I. Quais obstáculos/resistências que foram enfrentados no processo de formação profissional e de acesso ao cargo como docente universitária?

II. Quais obstáculos/resistências que são enfrentados no cotidiano profissional?

III. Quais as estratégias de resistências vencidas ou a vencer, em relação a permanência na carreira como docente universitária?

A natureza da pesquisa é qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas buscou-se apreender o caminho constituído pelas docentes desde o ingresso na graduação até o acesso ao cargo como docente na UnB. As relações cotidianas no ambiente profissional e as atividades desenvolvidas na função como docente, também compõem a trajetória profissionais das mesmas. As entrevistas foram realizadas durante os meses de dezembro de 2018 a abril de 2019. Entrevistamos treze docentes, de diferentes áreas do conhecimento e que ingressaram na UnB no período de (1995) a (2017).

A noção de trajetória aqui empreendida considera que o sujeito ocupa diferentes posições no espaço social, elas variam de acordo com as transformações sociais, bem como as mudanças constituídas pela próprio sujeito em sua subjetividade, mas que ao mesmo tempo também pertence a um grupo, está vinculado a uma coletividade, de acordo Suley Kofes (2001) podemos compreender que:

A noção de trajetória (“série de posições sucessivamente ocupadas por uma mesmo agente – ou mesmo grupo –, em um espaço próprio em devir e submetido a transformações incessantes”) permitiria deslocar-se do sujeito e situar acontecimentos biográficos em alocações e deslocamentos no espaço social. O nome próprio (que designa um agente específico, uma personalidade) teria que ser vinculado ao

conjunto de outros agentes no campo considerado. (KOFES, 2001, p. 24)

É a partir desta perspectiva que situamos a trajetória narrada pelas docentes. As mulheres negras entrevistadas pertencem a um grupo coletivo específico – “mulheres negras” – mas que também é singular. Destaca-se que as narrativas constituídas pelas mulheres negras docentes acerca da trajetória de formação profissional tem como ponto de partida a perspectiva individual da experiência de ser mulher, negra e docente, que embora integre a coletivo, elas mantêm também as suas singularidades, ou seja, a experiência de ser mulher negra não é única.

Segundo Patrícia Hill Collins (2000) é preciso compreender que não existe um ponto de vista único e essencial de uma mulher negra, mas experiências coletivas comuns, caracterizado pelas tensões das opressões intersectadas, de gênero, raça, classe, sexualidade e outras. As mulheres negras elaboram distintas respostas e ações aos desafios comuns por elas vivenciadas:

[...] it is important to stress that no homogeneous Black woman's standpoint exists. There is no essential or archetypal Black woman whose experiences stand as normal, normative, and thereby authentic. An essentialist understanding of a Black woman's standpoint suppresses differences among Black women in search of an elusive group unity. Instead, it may be more accurate to say that a Black women's collective standpoint does exist, one characterized by the tensions that accrue to different responses to common challenges. (COLLINS, 2000, p. 28)

A pluralidade de ações e reações que podem ser constituídas pelas mulheres negras as opressões intersectadas direciona a um princípio basilar na epistemologia feminista negra que é a experiência. Para Collins (2018) a experiência vivida pelas mulheres negras é a base do pensamento feminista negro. Portanto em por meio de tais perspectivas que buscamos compreender as trajetórias de formação profissional das mulheres negras docente na Universidade de Brasília.

Conforme a legislação brasileira sobre a educação superior as atividades atribuídas à docência nas instituições públicas federais são: ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional⁹ (BRASIL, 2012). A produção científica não está vinculada apenas

⁹Em outras regulamentações jurídicas federais as atividades referidas são determinadas e estabelecidas, tais como o Decreto de Lei de nº. 94.664 de 23 de julho de 1987 no capítulo I art. 3º caput I (BRASIL, 1987), e a Lei de nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, o capítulo V (sobre a educação superior) art. 53 (BRASIL, 1996).

aos centros ou institutos de pesquisas especializadas, mas também as universidades públicas federais. Assim nesta pesquisa a universidade pública federal é considerada uma instituição científica também, pois além de promover a formação profissional, exerce a prática de pesquisa científica e ética nas mais diversas áreas do conhecimento.

No primeiro capítulo é apresentada a base teórica e conceitual sobre a temática da participação das mulheres negras na ciência, bem como o conceito de interseccionalidade de gênero, em perspectiva de raça e classe, uma vez que este é fundamental para a análise das trajetórias profissionais das docentes entrevistadas.

Já no segundo capítulo demonstramos os dados quantitativos acerca do quadro docente das instituições de ensino superior públicas federais brasileiras e da Universidade de Brasília, foi possível averiguar algumas características da participação das mulheres negras no cargo docente da instituição.

No capítulo terceiro concentramos em apresentar a trajetória de formação profissional das treze docentes entrevistadas, como elas romperam com as opressões de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais e se tornaram docentes em um instituição de reconhecimento nacional e internacional.

Importante ressaltar que um dos pressupostos da epistemologia feminista é que a produção do conhecimento é uma construção social, histórica e prioritariamente situada, um saber localizado (HARAWAY, 1995). Por meio de tais pressupostos informamos que nossa investigação parte de uma perspectiva específica de uma pesquisadora que tem a experiência social marcada a partir do *locus* de ser mulher e de ser negra.

CAPÍTULO 1 – GÊNERO, RAÇA E CIÊNCIA

1.1 Abordagem teórica sobre a participação das mulheres na ciência

Popularmente as imagens de quem seja um cientista ou docente em instituições de ensino superior relaciona-se ao homem, geralmente branco, alguém que dedique inteiramente o seu tempo as atividades intelectuais, distante das questões emocionais ou familiares. Essa perspectiva parece definir a ciência como um lugar masculino. A participação das mulheres na ciência é uma conquista recente, pois todas mulheres estiveram por muito tempo impedidas de acessar a educação e construir um projeto de vida que não fosse casar e constituir uma família.

Para as mulheres negras a interdição para a prática científica vincula-se as barreiras estruturais, seja pela condição de escravidão imposta, posteriormente ao processo de libertação, o acesso a oportunidades de educação e principalmente os estereótipos conferidos a comunidade negra acerca da “inferioridade” e “incapacidade” para a realização de atividades intelectuais.

Os estudos de gênero, ciências e tecnologias no Brasil têm produzido importantes contribuições para compreensão do processo de ingresso das mulheres na ciência. As principais tendências temáticas são: a) participação das mulheres na academia, acesso ao ensino superior, às carreiras científicas, à produção científica e às associações; b) críticas à ciência, reflexões sobre o gênero na ciência, análises sobre os impactos da ciência e das tecnologias sobre o trabalho e a saúde das mulheres e c) história e trajetórias de cientistas e viajantes. (MINELLA, 2013).

Apesar do campo dos estudos gênero, ciências e tecnologias está consolidado, a ausência de pesquisas que integre uma perspectiva interseccional, ou seja, que considere classe, raça, etnia entre outras especificidades das mulheres, pois afinal as mulheres não constituem um grupo homogêneo. Abordagens desse caráter ainda são pouco frequentes nessa área de pesquisa (MINELLA, 2013; LIMA, COSTA, 2016; LUZ, FREITAS, 2017).

A história de inserção das mulheres na ciência não sucedeu de modo único, uma vez que as mulheres não compartilhem de uma mesma realidade histórica. Se atentarmos para as questões relativas as relações de gênero e raça é possível compreender que para o contingente de mulheres negras brasileiras a realidade histórica é outra, pois o trabalho

foi sempre elemento central, desde o período da escravidão, assim como posteriormente também (CARNEIRO, 2003).

Os estudos de gênero e raça surgiram na década de 1980 da urgência de investigar a experiência social das mulheres negras, uma vez que a produção de conhecimento realizada pelo campo de estudos sobre as relações raciais¹⁰ não incluía uma perspectiva de articulação das categorias de gênero e raça. As contribuições dessa área de estudos tinha como enfoque central as desigualdades raciais em gerais, sem a inclusão das consequências específicas do racismo e sexismo para as mulheres negras (FIGUEIREDO, 2008).

Conforme Ângela Figueiredo (2008), inicialmente, os estudos sobre gênero e raça no Brasil, foram inspiradas pelo pensamento de Lélia Gonzalez. As principais tendências e perspectivas têm sido: a) o trabalho doméstico; b) desigualdades no acesso à educação e no mercado de trabalho; c) representação social das mulheres negras na literatura; d) exploração sexual; e) afirmação da identidade por meio da estética negra. Esses estudos mantêm consideráveis contribuições sobre a situação social das mulheres negras.

Na conjuntura de debate nas últimas décadas sobre a implementação de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, e posteriormente a efetivação das políticas públicas de inclusão, favoreceram a produção de pesquisas acerca das desigualdades no acesso ao ensino superior, mas o enfoque concentrou na situação social das/os estudantes negras/os. O corpo docente e as experiências sociais na consolidação da carreira ainda não constituem uma tendência frequente para análise (DA SILVA BARRETO, 2015).

A lacuna de pesquisas sobre a trajetória das mulheres negras em carreiras científicas pode estar inter-relacionado com a própria ausência destas nas universidades, uma vez que os estudos de gênero e raça têm sido orientado por pesquisadoras negras:

[...] os estudos sobre gênero e raça iniciaram-se e têm sido conduzidos majoritariamente por mulheres negras. Da perspectiva de algumas autoras, essa característica reflete/repercute a possibilidade da emergência de uma teoria crítica resultante da tripla opressão de gênero, raça, e classe. (FIGUEIREDO, 2008, p. 244)

¹⁰ O campo de estudos sobre relações raciais já estava devidamente instituído nas Ciências Sociais, diga-se de passagem, porém não sem resistências. Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933) e a Universidade de São Paulo (1934) havia à disposição de pesquisadores em compreender as relações raciais, portanto este interesse é anterior a institucionalização da Sociologia Brasileira (FIGUEIREDO, 2008).

Identificamos algumas pesquisas sobre a temática das trajetórias de docentes negros¹¹. Maria Solange Ribeiro (2001), buscou compreender como professoras/es de universidades públicas do estado de São Paulo constituíram a carreira profissional e quais oportunidades educacionais ofertadas aos/as negros/as em suas trajetórias de formação profissional.

Através de entrevistas com dezessete docentes (nove professores e oito professoras) a pesquisadora conseguiu identificar que a trajetórias dos/as docentes foram marcadas por muitas dificuldades, mas ao mesmo tempo havia uma aposta na educação como o único meio de solucionar os problemas econômicos e sociais. Desse modo a família apresentou-se como estrutura fundamental de incentivo e apoio na consolidação da formação profissional.

Segundo Ribeiro (2001), as/os docentes tiveram acesso a uma boa formação educacional em função do contexto social do período em que as/os entrevistadas/os estudaram, décadas de 1950 a 1960, a escola pública do período era de boa qualidade, o que pode ter possibilitado as/os docentes acessarem a universidade pública. Outro fator interessante é que todas/os as/os docentes ingressaram na universidade na década de 1980 e desde esse período não verificou maior inclusão de mulheres e homens negros na docência naquela instituição. Além destes aspectos, a pesquisadora constatou que a situação das mulheres negras docentes é bem diferente dos seus pares, pois além de enfrentar o racismo, elas ainda tiveram que romper com o machismo.

No contexto do Distrito Federal, temos a pesquisa de Verônica Maria Gomes (2003), desenvolvida no Departamento de Sociologia da UnB (SOL/UnB) sobre os docentes negros na instituição. No período de realização da pesquisa o quadro docente da universidade era formado por um total de 1.559 docentes, enquanto os docentes negros perfaziam um total de 16 (equivalente a 1%). A pesquisadora entrevistou 14 docentes negras/os. A disparidade da participação feminina negra era bem ínfima, apenas 04 docentes.

O objetivo da pesquisa era verificar como os docentes negras/os em um campo de atuação profissional de prestígio social vivenciavam as experiências de discriminação,

¹¹ A identificação das pesquisas localizadas buscou como fator principal o enfoque sobre gênero/raça. Além do que, tais produções constam como referências sobre o tema e por isso consideramos fundamentais para a pesquisa em questão. Portanto é possível que outras pesquisas sobre o tema tenha sido produzida. Esta ponderação nos coloca em questionamento acerca da visibilidade que produções científicas sobre o tema, bem como a utilização do enfoque de gênero e raça na compreensão da participação das mulheres e homens negros na ciência.

como regiam a elas e quais estratégias de sobrevivência individuais ou coletivas para superação do sofrimento nas relações de trabalho.

Conforme Gomes (2003), as experiências de racismo nas relações de trabalho funcionam como um mecanismo que tenta definir o “não-lugar” que as/os docentes entrevistadas/os ocupam na universidade, como também deslegitimar a atuação desses profissionais. Os sentimentos mais comuns encontrados nas narrativas das/os docentes era a frustração, angústia e insatisfação com as condições de trabalho em decorrência das discriminações vivenciadas no cotidiano profissional. Entre as estratégias de sobrevivência constava: responder defensivamente, retrair-se ou reagir de maneira assertiva, foram as mais elaborados pelas/os mesmas/os. O mais evidente era a necessidade de expressar os sentimento para não adoecerem. Além disso o resgate das identidades apresentou-se também uma forma muito importante de resistência, a construção da autoestima estimulou as/os docentes a prosseguirem e romper com as barreiras para alcançarem a condição de docente na universidade.

Um estudo mais recente, que considera a perspectiva de gênero e raça foi realizado pela pesquisadora Maria Simone Euclides (2017), que analisou a trajetória profissional de nove mulheres negras docentes em instituições públicas no estado do Ceará, buscou constatar como o racismo institucional e o gênero interferem na ascensão de mulheres negras na carreira docente. Um dos principais desafios encontrados no âmbito profissional é o racismo institucional, alinhados a uma concepção do “não lugar” que as docentes ocupam enquanto mulher negra e intelectual. Consequentemente as concepções racistas de qual o lugar que a mulher negra deva ocupar promove as situações de desmerecimento e desconfiança da intelectualidade das mesmas por parte dos pares no cotidiano profissional.

A condição de gênero e raça não apenas surge nas trajetórias das docentes cearenses como opressões inter-relacionadas, mas também na produção acadêmica das mesmas. A ruptura não se dá apenas nas trajetórias propriamente dita, mas também no plano epistemológico, novos conhecimentos sobre as mulheres negras demarcam uma produção científica que busca uma outra perspectiva sobre as relações raciais (EUCLIDES, 2017).

Neste sentido a produção científica das docentes é devidamente situada e localizada (HARAWAY, 1995). Ressalta que o processo de produzir conhecimento sobre as mulheres negras não ocorre de maneira pacífica, é marcado por enfrentamentos e tensões acerca da competência e validade científica de suas produções:

Obviamente a presença e as interferências de mulheres negras atuando cientificamente, produzindo ou redescobrimo histórias de si e de seus antepassados, que por sinal, são saberes desconsiderados por grande parte dos centros de excelência; gera descontentamento, dúvidas e questionamentos quanto a sua credibilidade científica. (EUCLIDES, 2017, p. 156).

As pesquisas localizadas são unânimes em reconhecer os interditos impostos as mulheres e homens negros, principalmente aqueles relacionados ao imaginário social que naturaliza a concepção de “inferioridade intelectual” atribuída as pessoas negras, o que não habilitaria a elas o exercício da profissão científica.

A definição de sujeito do conhecimento e objeto da ciência informam algumas especificidades da ciência, que configuraram modos de impedir a participação das mulheres nas instituições científicas. Entre estes aspectos destaca-se as conceituações acerca do corpo das mulheres, sobretudo das mulheres negras e que ressoam de alguma maneira na contemporaneidade.

A epistemologia feminista considera que o conhecimento é uma construção social parcial e contingente (CALVELLI; LOPES, 2011), opõe-se à visão ocidental que tomam a neutralidade e objetividade como os únicos elementos cruciais na validação do conhecimento, a crítica feminista identifica que estes não passam de ideais, pois na prática a ciência é demarcada por valores identitários, conforme Margareth Rago:

Não é demais reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. (RAGO, 1998, p.28)

As concepções socioculturais e políticas da ciência são permeadas por valores masculinos. A conceituação sobre os corpos masculino e feminino, e seus respectivos papéis sociais foram constituídas pela concepção masculina, o que configurou as instituições científicas e assim consequentemente a participação das mulheres na ciência.

A filosofia tradicional estabelece a cisão entre a mente e o corpo, a perspectiva dualista confere a superioridade da mente em relação ao corpo. Segundo Elisabeth Grosz

(2000) é com René Descartes que a concepção de separação da alma (mente) e natureza (corpo) torna-se pressuposto fundamental na constituição de um conhecimento e da ciência ocidental:

O corpo é uma máquina auto-motora, um artifício mecânico, funcionando de acordo com leis causais e leis da natureza. A mente, a substância pensante, a alma, ou a consciência, não tem lugar no mundo natural. Esta exclusão da alma da natureza, esta retirada da consciência do mundo, é o pré-requisito para a fundação de um conhecimento, ou melhor, de uma ciência dos princípios que governam a natureza, uma ciência que exclui o sujeito e é indiferente às considerações dele. De fato, as influências da subjetividade, desde Descartes até hoje, irão mitigar o estatuto e o valor das formulações científicas. O discurso científico aspira à impessoalidade, que ele toma como equivalente à objetividade. (GROSZ, 2000, p.53)

A perspectiva dualista de valoração da mente em detrimento do corpo circunscreve o processo de criação das instituições científicas no contexto europeu, durante o final do século XVIII. Para Londa Schiebinger (2001) é neste período que a *generização* da ciência consolida-se. As ideias sobre a *complementariedade sexual*¹² foi bem difundida na época e utilizada como justificativa para a não participação das mulheres na ciência. As mulheres representavam o oposto complementar dos homens, assim os papéis sociais definiam que as mulheres estariam mais voltadas para emoções, a subjetividade, o exercício da maternidade e as atividades domésticas, enquanto os homens representavam a razão, a objetividade, considerados capazes de interpretar as noções abstratas e universais, aptos para o exercício das atividades públicas (SCHIEBINGER, 2001).

A divisão sexual do trabalho social é decretada. As definições de masculinidade e feminilidade estrategicamente configurou a exclusão das mulheres na ciência, de acordo com Schiebinger a feminilidade é compreendida como o oposto daquilo que é considerado como qualidades para exercício da prática científica:

A complementariedade desenvolveu-se com a entusiástica participação da comunidade científica. Dentro desse esquema, a feminilidade veio a representar um conjunto de qualidades antitéticas ao *ethos* da ciência. As virtudes ideais da feminilidade - requeridas para as alegrias da vida

¹² Schiebinger (2001) destaca que os ideias de feminilidade sustentado por essa tese só se aplicavam as mulheres brancas (europeias), os teóricos constituíram a teoria de complementariedade baseado nas mulheres de seu convívio social, ou seja, suas mães, esposas e irmãs. As mulheres negras não correspondiam ao modelo idealizado de feminilidade.

doméstica - eram retratadas como falhas pessoais das mulheres no mundo da ciência. (SCHIEBINGER, 2001, p. 143)

Percebe-se a simetria entre ciência e masculinidade, assim a definição de masculinidade está intrinsecamente vinculada as características da ciência, ao modo que o que é considerado feminino interdita a atuação das mulheres no espaço público. Gorsz (2000) afirma que a inferioridade submetida as mulheres através da opressão patriarcal foi engendrada pela oposição corpo e mente, em que corpo é associado a feminilidade e a mente por sua vez, atributo da masculinidade.

A concepção da feminilidade como sinônimo de corporalidade considera as especificidades do corpo feminino e as funções reprodutivas, o que justifica a exclusão das mulheres da esfera pública:

No entanto, ao invés de conceder às mulheres uma forma de especificidade corporal autônoma e ativa, no melhor dos casos os corpos das mulheres são julgados em termos de uma “desigualdade natural”, como se houvesse um padrão ou medida para o valor dos corpos, independentemente do sexo. Em outras palavras, a especificidade corporal das mulheres é usada para explicar e justificar as posições sociais e as capacidades cognitivas diferentes (leia-se: desiguais) dos dois sexos. (GORSZ, 2000, p.67-68)

O corpo é evocado como característica essencial para justificar os papéis sociais de gênero. Para as mulheres brancas estão a uma concepção de feminilidade está baseada nas especificidades biológicas, a partir da cisão mente e corpo. Para as mulheres negras o corpo e a mente estão de modo entrelaçado, pois tanto as diferenças sexuais e as diferenças raciais, circunscrevem outros significados sobre a feminilidade negra. As diferentes percepções de gênero e raça implicaram na construção da ciência e participação das mulheres brancas e negras nas instituições científicas.

No contexto histórico-social do século XIX a preocupação não residia apenas em determinar os papéis sociais e econômicos para as mulheres e homens, ressalta que o período é de expansão territorial e a emergência por conceituações que justificasse a exploração de outros povos é central. Assim é diante dessa conjuntura que o conceito de raça surge nas produções científicas, o naturalista Georges Cuvier é o primeiro cientista a utilizar o termo raça como categoria classificatória entre os diversos grupos culturais (SCHWARCZ, 1993).

Embora as mulheres negras não correspondessem ao modelo que organizava a divisão sexual do trabalho na sociedade europeia, o corpo feminino negro adquire outros

sentidos. A antropóloga Janaína Damasceno (2008) argumenta que foi por meio do corpo de uma mulher negra, Sarah Bartmann¹³, que o conceito moderno de raça emerge. Não acaso que Cuvier e seus pares, os cientistas Henri de Blainville e Geoffroy Saint-Hilaire interessaram-se em “estudar” o corpo de Sarah. A objetificação do corpo feminino negro estabeleceu a *racialização* da ciência e a atribuição de quem poderia ser considerado sujeito do conhecimento:

A forma de conhecimento também foi racializada. A dicotomia entre sujeito e objeto através de um binarismo que opõe o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido tornou-se um dos pilares da construção do estereótipo da mulher negra. Concepções de Sarah como natureza a ser conhecida e dos europeus como cultura que conhece, mantém uma representação calcada em oposições binárias que a essencializam e fixam o seu significado. Esse processo se deu e se dá através de sua objetificação. Ao se tornar um objeto de conhecimento lhe é interdito o poder de conhecer e nomear a si mesma e aos outros. Na filosofia, o sujeito pertence ao mundo do espírito e o objeto ao mundo da matéria. Como matéria, o objeto pode apenas ser conhecido, nunca conhecer. (DAMASCENO, 2008, p.3)

O binarismo entre natureza e cultura, mulher africana e homem europeu, promoveu assim a imagem do cientista como um homem, branco e ocidental. Não é uma coincidência que, em 1815, quando o naturalista Cuvier realizou a dissecação do corpo de Sarah Bartmann tratou de deixar registrado quem estaria apto a produzir ciência, e não hesitou em afirmar que os povos de origem africana não poderiam produzir conhecimento científico (SCHIEBINGER, 2001).

Se por um lado a objetificação do corpo feminino negro pela ciência estabelece a identidade do cientista durante o século XIX, esse mesmo processo ampara a imagem estereotipada da mulher negra como um corpo sem mente¹⁴. O corpo feminino negro é

¹³ Sarah Bartmann ou Saartjie nasceu em 1789 na região Sul do continente africano, pertencente a etnia khoi-san. Foi trazida para Londres pelo médico Willian Dunlop, no ano de 1810. Com pequena estatura e notáveis quadris, Sarah passou a ser conhecida como “*Vênus Hotentote*”. Na época com 18 anos de idade, a jovem negra participava de shows circenses no Egyptian Hall, Picadilly Circus. O corpo de Sarah era exibido nesses espetáculos com destaque para as diferenças físicas. Em algumas ocasiões os espectadores eram convidados a tocar o corpo de Sarah. No ano de 1814 ela foi vendida para um exibidor de animais francês (CITELI, 2001). Em Paris o corpo de Saartjie despertou interesse dos cientistas Georges Cuvier, Henri de Blainville e Geoffroy Saint-Hilaire, que mediam e escreviam sobre autonomia do corpo da mesma. Sarah permaneceu na França por um ano até a sua morte no ano de 1815. O corpo de Sarah foi dissecado por Cuvier, a genitália, o esqueleto e o molde de seu corpo ficaram por muito tempo expostos no Museu do Homem de Paris até 1985. Em 2002 os restos mortais de Sarah Bartmann foram devolvidos à África do Sul, para assim ser velada e enterrada na Cidade do Cabo (DAMASCENO, 2008).

¹⁴ Ressalta que durante o século XIX os cientistas ao analisar a anatomia de mulheres pertencentes a outras culturas, priorizavam o interesse para as características sexuais, a posição da pelve, por exemplo, era considerada “a medida universal da natureza feminina” (CITELI, 2001, p.169). Identifica-se que além da

concebido apenas pelo viés da sexualidade, e é este aspecto que foi destacado e de interesse pela ciência. A mente e o intelecto atribuições não concedidas as pessoas negras, especialmente a mulher negra, em contrapartida é a imagem do homem branco como sujeito do conhecimento que é instituída.

Sueli Carneiro (2005), com base na teoria do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) utiliza-se das noções de dispositivo para compreender as relações raciais brasileiras. Por meio do modelo teórico foucaultiano ela elabora o conceito de *dispositivo de racialidade*, que opera de modo a produzir a inferioridade do “outro” (negro) em detrimento da afirmação da superioridade do “ser” (branco). É nesse jogo binário, entre positivo e negativo que as noções do que é ser branco e negro foram definidas, conforme a filósofa feminista:

Podemos afirmar que o dispositivo de racialidade também será uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença, posto que o sujeito é, para Foucault, efeito das práticas discursivas. (CARNEIRO, 2005, p. 42)

Conforme este pressuposto, as concepções constituídas acerca de quem poderia produzir conhecimento e o que é objeto da ciência acabaram por estabelecer as hierarquias de gênero e raça nas instituições científicas, mas que reverberam no imaginário social na contemporaneidade. Assim a afirmação do homem, branco e ocidental como sujeito do conhecimento advém da negação da mulher negra enquanto sujeito. Essas construções definidoras perpassam pelas imagens socialmente construídas sobre as mulheres negras. A reprodução dessas imagens acabam por impedir o reconhecimento da mulher negra enquanto sujeito do conhecimento.

Segundo a teórica feminista bell hooks (1995) o racismo e sexismo atuam de modo a reproduzir a iconografia da mulher negra apenas em termos corporais, como um corpo, um “corpo sem mente”.

Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade as negras têm sido consideradas só corpo sem mente. [...] Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representa-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita

racialização, a hipersexualização também constitui um elemento da ciência moderna, e que consequentemente estereotipa as mulheres negras.

encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações inculcaram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como símbolo sexual os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental. (hooks, 1995, p. 469)

A aplicação dessa representação fundamentava a exploração da mulher negra durante a escravidão. Mas essas imagens não cessam simplesmente, elas continuam por ressoar na contemporaneidade. Não obstante que a concepção ocidental do corpo feminino negro como um “corpo primitivo”, mais próximo da natureza do que da cultura reverbera na consciência coletiva a ideia que a mulher negra está destinada a servir os outros:

O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva. (hooks, 1995, p.468)

Essas concepções convergem o senso que as mulheres negras estão mais voltadas para as atividades manuais do que a atividade intelectual, ou seja, que uma vida dedicada a carreira intelectual não é algo para uma mulher negra. A operacionalização dessas ideias são constituídas por meio do controle de imagens acerca das mulheres negras.

O controle de imagens têm sido um dos principais temas analisados pela epistemologia feminista negra (“*Black feminist thought*”). Patrícia Hill Collins (2000) define o controle de imagens como um elemento essencial na subordinação das mulheres afro-americanas, e no contexto transnacional, das mulheres afrodescendentes. O controle de imagens ou imagens controladoras funcionam como um aparato ideológico perpetrado pelos grupos de elite, em que utiliza-se de imagens estereotipadas sobre o comportamento das mulheres negras, neste sentido as imagens não representam a realidade concreta e objetiva da experiência e vida das mulheres negras, mas funcionam como suporte para mascarar as desigualdades, injustiça social e as opressões de gênero, raça, sexualidade e classe, engendradas pela ideologia dominante¹⁵.

¹⁵ No contexto dos Estados Unidos, por exemplo, a imagem de controle denominada *mammy* representava uma mulher negra escravizada e obediente, aquela que desempenhava o cuidado das crianças das famílias

O principal objetivo das imagens de controle sobre a feminilidade negra é normalizar as opressões interseccionais. As imagens de controle são dinâmicas, alteram-se conforme o objetivo e necessidade das elites dominantes. Collins (2000) afirma que na contemporaneidade a imagem da *mammy* é transfigurada em outras figuras, versões atualizadas que objetivam a exploração e subordinação das mulheres negras. As mulheres afro-americanas profissionais afirmam a “*mamificação*” de suas funções de trabalho, ou seja, espera-se que as profissionais negras comportem-se de maneira obediente e subserviente.

No contexto brasileiro as imagens de controle sobre as mulheres negras são muito semelhantes às que Collins (2000) e hooks (1995) abordam em seus trabalhos. A partir da análise da cultura brasileira, Lélia Gonzalez (1984) identifica uma espécie de neurose da cultura, que consiste na negação do racismo e na afirmação do mito da democracia racial, que representa a suposta harmonia das relações raciais, mas que apenas marcam o racismo “velado” à brasileira.

Gonzalez (1984), afirma que o mito da democracia racial é mantido por meio da iconografia da mulher negra. A antropóloga identifica que resquícios da função escravocrata são reatualizado através dos estereótipos racistas e sexistas na figura da *mucama*¹⁶. Nesta lógica, a mulher negra na sociedade brasileira representa dois papéis: a doméstica e a *mulata*¹⁷. O engendramento da *mulata* e da doméstica se fez a partir da figura da *mucama*. As duas imagens reatualizadas figuram a mulher negra enquanto serviçal subserviente e a hipersexualização do corpo feminino negro. Essas atribuições incidem sobre o mesmo sujeito, depende apenas da situação em que as mulheres negras são vistas (GONZALEZ, 1984).

brancas. A utilização desta imagem justificava a exploração escravista. Na cultura americana, há outras imagens de controle sobre a feminilidade negra, como por exemplo, a matriarca, a *welfare queen*, *black lady* e a *Jezebel* (ou “*hoochie*”), todas essas imagens são frequentemente utilizadas para regular o comportamento das mulheres afro-americanas, especialmente, a sexualidade delas (COLLINS, 2000)

¹⁶No sistema escravocrata a mulher negra desempenhava duas funções: a trabalhadora do eito, aquela que exercia atividades no campo; e a *mucama*. A função de *mucama* residia na realização das tarefas domésticas na casa grande, tais como: cozinhar, lavar, passar, costurar e cuidar das crianças, além de ser alvo da exploração sexual, praticada pelo senhor branco. Ressalta que quanto ao cuidado das crianças, a mulher negra exercia a função materna, como por exemplo, o ato de amamentar os recém nascidos. É a partir da função da *mucama* que surge a figura da “*mãe preta*” (GONZALEZ, 1982, p.82).

¹⁷ Conforme Mariza Corrêa (1996) os discursos produzidos sobre a mulata são sublinhados por gênero e raça, o que a coloca numa posição ambígua, pois enquanto o mulato foi transformado elemento crucial na constituição da sociedade brasileira, a mulata por sua vez, tornou-se símbolo da identidade nacional, com a afirmação da democracia racial, ou melhor, “de uma sociedade (que se quer) mestiça” (CORRÊA, 1996, p.49).

Conforme pontua Collins (2000), as imagens de controle objetivam ocultar e naturalizar as desigualdades sociais, bem como as opressões intersectadas. No Brasil, a utilização das imagens de controle acerca das mulheres negras não funcionam apenas como fórmula para negação do racismo e as injustiças sociais, mas também representam símbolo da identidade nacional.

As imagens e os sentidos produzidos através do discurso sobre a identidade nacional impôs uma perspectiva negativa sobre as mulheres negras brasileiras. Maria Lúcia Muller (2014) identifica que durante a Primeira República o projeto de modernidade estava por consolidar-se, o discurso médico, literário e jornalístico do período demarcavam as concepções de “inferioridade”, conferida a população negra, especialmente a mulher negra.

As percepções acerca de “inferioridade” são racionalizadas e implementadas por meio da política eugenista. Nessa direção a educação adquire papel fundamental no combate a tal “degeneração da raça”, percepção muito difundida no período que defendia os “riscos” na convivência social entre brancos e negros, portanto deveria ser evitado relações desse caráter. Os estereótipos acerca da população negra foram transmitidos através das práticas pedagógicas, assim a “inferioridade” é legitimada:

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura (negro). A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam professoras e alunos negros. A partir dessa aliança, são reconfiguradas ideias que orientaram tanto os discursos oficiais quanto as práticas educativas, terminando por atingir o grupo negro. Processo semelhante institucionalizou representações negativas acerca das mulheres negras brasileiras. (MULLER, 2014, p. 77)

É diante desse contexto que a aparência física e os comportamentos sociais tornaram-se parâmetros para contratação das profissionais. Portanto, o processo de branqueamento do magistério é instituído, as poucas professoras negras¹⁸ que lecionavam

¹⁸ De acordo com Muller, no período da Primeira República, na então capital do país, a cidade do Rio de Janeiro, encontra-se nos registros históricos a presença de professoras negras no magistério. Naquela época já havia uma parcela de libertos/as, estes por sua vez dedicavam-se a ter uma melhor condição de vida, assim casavam-se e mantinham suas famílias por meio das atividades manuais. Porém, as mulheres negras buscaram outras ocupações, como a área do ensino, afim de garantir melhor remuneração (MULLER, 2014).

na época foram substituídas por professoras brancas, o que conseqüentemente perdurou na educação e em outros setores da elite brasileira (MULLER, 2014).

As impossibilidades encontradas pelas mulheres negras na profissão acadêmica decorre do imaginário social que simbolicamente nega a elas a possibilidade de afirmação intelectual em atividades profissionais fora do que normalmente é tido como “lugar comum” reservado as mulheres negras. Embora transcorrido séculos, as concepções estereotipadas sobre a mulher negra ainda permeiam as relações sociais no presente.

Conforme bell hooks é o conceito ocidental acerca de “quem e o quê” é um intelectual impossibilita que as mulheres negras possam ser reconhecidas enquanto intelectuais, é a definição do sujeito do conhecimento como homem e branco, que constitui um interdito:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. (hooks, 1995, p.468)

De modo que não há uma regra pré estabelecida que não permita as mulheres negras a seguir a carreira acadêmica, mas é no plano simbólico que a interdição é inscrita. Para Carneiro, a operacionalização da “inferioridade” atribuída as pessoas negras na realidade brasileira efetiva-se através de um dos desdobramentos do dispositivo de racialidade, que é o *epistemicídio*:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

A produção da inferioridade imposta as pessoas negras, sobretudo, à mulher, têm efeitos na subjetividade desses sujeitos. Evidente que a manifestação dos ideais do epistemicídio concretiza por meio dos valores sociais transmitidos através das relações sociais presente em todos os domínios da vida. É a internalização desses valores que consequentemente podem prejudicar o processo de subjetivação das mulheres negras, pois há todo um ideário que tenta negar as oportunidades para realização de um projeto de vida para além dos ideais racistas e sexistas. A dúvida em si mesma ou de que o trabalho intelectual seja algo para elas, são uma das causas de muitas mulheres negras não seguirem a carreira como acadêmicas, como pontua hooks:

Muitas das alunas negras que encontro têm dúvidas quanto ao trabalho intelectual. Fico pasma com a profundidade do antiintelectualismo que as assalta e que elas internalizam. Muitas manifestam desprezo pelo trabalho intelectual porque não o vêem como tendo uma ligação significativa com a vida real ou o domínio da experiência concreta. Outras interessadas em seguir o trabalho intelectual são assaltadas por dúvidas porque sentem que não há modelos e mentoras do papel da mulher negra ou que os intelectuais negros individuais que encontram não obtêm recompensas, nem reconhecimento por seu trabalho. (hooks, 1995, p.468)

Carneiro (2005) considera as instituições de ensino como reprodutoras dos estereótipos e estigmas que subalternizam mulheres e homens negros. Portanto a superação desses mecanismos de reprodução da “inferioridade intelectual” não efetiva-se a partir do acesso ao ensino superior, mas ao contrário, é nesse espaço que as concepções racistas são potencializadas:

Nas dificuldades e desafios que se apresentam para as pessoas negras que adentram ao nível universitário manifestam-se o acúmulo do conjunto das determinações que as acompanham em toda a trajetória escolar, no que tange ao conflito racialidade/saber e poder. É nessa esfera que esses conflitos alcançam a arena privilegiada em que se constroem, reconstroem e são postas em questão, ou reafirmadas, as possibilidades do negro frente ao conhecimento erudito e das implicações em termos de saber e poder que elas envolvem. Adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar. Aí a branquitude do saber, a profecia auto-realizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco, são os fantasmas que têm de ser enfrentados sem mediações. (CARNEIRO, 2005, p.122-123)

A universidade é um campo de disputa, para as mulheres negras não são somente as questões relativas ao racismo que impactam a presença feminina negra, mas o sexismo também, ou seja, um duplo fenômeno produzidos de forma a minar a participação e permanência das mulheres negras nas instituições científicas. Minella (2013) sugere que para um enfoque feminista acerca da desigualdades de gênero e raça podemos partir do pressuposto “que as ciências se constituem como um campo de disputas mais amplas que envolvem também as clivagens de gênero, classe e etnia, embora essas nem sempre sejam enfatizadas” (MINELLA, 2013, p. 99).

Mas se a opressão é um elemento presente nas relações cotidianas no âmbito da instituições universitárias, assim como em outros espaços da vida cotidiana, atentamos aos processos de resistências empreendidos, pois é pela resistência que é possível subjetivar outras formas de existência para além dos estereótipos racistas, conforme Carneiro (2005) o cuidar de si e cuidar do outro, constituem modos de subjetivação de resistência ao dispositivo de racialidade e seus desdobramentos táticos, foi por meio dessa estética que os/as entrevistados/as pela filósofa afirmaram à sua existência (2005):

Nossas testemunhas recortaram o tema da educação em suas dimensões contraditórias de negação e afirmação do sujeito. Mas, fundamentalmente, demarcaram como a resistência se constitui em prática educadora essencial para a constituição de subjetividades autônomas, pela recusa aos processos de assujeitamento do dispositivo e do epistemicídio e de anulação/morte do bipoder, posto que são sobreviventes. De seus processos de enfrentamento com essas tecnologias de poder, eles se constroem como sujeitos de conhecimento e como sujeitos morais portadores de uma ética renovada. (CARNEIRO, 2005, p.325)

A educação por mais ambíguo que seja o seu papel na manutenção do racismo, sexismo e outras opressões, constitui também um modo pelo qual é possível ressignificar a sua funcionalidade e construir outras formas de vida. A resistência construída contra a subordinação imposta as pessoas negras é ressignificada por meio do processo educativo, assim a educação¹⁹ é tida como forma de transformação social na consolidação de modos de vidas.

¹⁹ A educação tem um valor significativo para a população negra brasileira, que é possível identificar desde as primeiras organizações negras do século XX a educação enquanto tema de reivindicação política (GOMES, 2011). Na história afro-americana a educação também consta como tema indispensável para a comunidade negra (HOOKS, 1995).

1.2 Gênero, raça e classe

A crítica feminista²⁰ surge como um marco teórico que se propõe a analisar as relações de gênero e outras variáveis, bem como compreender a ausência das mulheres nos espaços públicos e de poder. Os questionamentos propostos pela crítica feminista trouxeram contribuições significativas para a ciência, pois novas abordagens teóricas, conceitos, objetos e temas surgiram, conforme Lourdes Bandeira:

A introdução de novas perspectivas analíticas como de outros modos de pensar rompe com as categorias dominantes na teoria social e exprime novos paradigmas à produção do conhecimento, além da construção de novos campos de saber/poder. Em outras palavras, sua contribuição diz respeito à abertura para as alteridades, ou seja, enfatiza-se a negação de qualquer perspectiva essencialista e binária, contemplando o espaço das experiências femininas plurais constitutivas da experiência social da modernidade e o surgimento de novas temáticas e categorias derivadas de tais experiências. Vale destacar que a teoria feminista, ao incorporar as alteridades, não se restringiu com exclusividade às mulheres, mas também absorveu outros sujeitos omitidos pelas grandes discursividades iluministas. (BANDEIRA, 2008, p.221)

Além do mais, é no âmbito das mudanças paradigmáticas empreendidas pelas teóricas feministas que o conceito de gênero surge, pois apresentava-se como necessário um conceito que incluísse na produção do conhecimento a experiência das mulheres (BANDEIRA, 2008; RAGO, 1998).

Na definição da historiadora Joan Scott (1995), a categoria de gênero corresponde às relações sociais assentadas nas diferenças identificadas entre os sexos. A proposta teórica de Scott caracteriza o conceito gênero como uma forma de atribuir significado as relações de poder, e que estão inter-relacionadas com as representações simbólicas disponíveis no sistemas culturais, as normas institucionais que atribuem significados do que é mulher/homem por um viés conclusivo, fixo e binário, e a constituição da identidade subjetiva por meio dos aspectos socioculturais.

Conforme sugere Scott o conceito de gênero pode constituir uma categoria analítica, destaca-se que sua teorização não se limita apenas às relações de gênero, mas o

²⁰ A denominação de “crítica feminista” não apresenta um modelo único de produzir conhecimento. Pelo contrário, esta vertente de pensamento crítico é formada por múltiplas correntes, com diferentes tipos de abordagens teóricas, mas que tem como enfoque principal a compreensão acerca da vida das mulheres e a condição de subalternidades em que estas foram submetidas através do poder patriarcal (BANDEIRA, 2008).

modelo proposto pode ser aplicado para outras análises que abrangem as dimensões, de classe, raça, etnia e outros marcadores sociais:

O esboço que eu propus do processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social. Meu propósito foi clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão nem sempre tem sido feita de maneira sistemática e precisa. (SCOTT, 1995, p. 88)

O conceito de gênero apresenta-se como um instrumento teórico útil, porém somente não é somente as relações de gênero que impactam a vida das mulheres, outros marcadores sociais ou os diferentes núcleos de opressões conferem distintos sentidos para as mulheres o que, portanto, demanda uma análise específica inter-relacionada com o conceito de gênero (HARAWAY, 2004).

Novas abordagens têm sido reorganizadas e repensadas na teoria feminista, desde o final da década de 1970 o debate sobre a interligação de gênero, raça, classe e outros, têm sido promovido, principalmente, pelas feministas do *Black Feminism*, cuja crítica empreendida pelas teóricas feministas afro-americanas questiona se a opressão de gênero é vivenciada de um modo comum a todas as mulheres ou se a condição racial tem desdobramentos na opressão que lhes são próprios. Assim, feministas afro-americanas evidenciam que as mulheres negras vivenciam outros tipos de opressões, como por exemplo, aqueles relativos à raça (COLLINS, 2016; DAVIS, 2016; hooks, 2015).

As teóricas feministas afro-americanas têm utilizado a perspectiva das margens para o centro na compreensão da condição social das mulheres negras, assim elas destacam que as mulheres negras são submetidas a diferentes situações de opressões, de maneira que as opressões de gênero para as mulheres negras são delineadas pela opressão de raça/classe (hooks, 2015).

O pensamento feminista negro consiste em uma perspectiva crítica que tem como ponto de partida a posição de estrangeira (*outsider*) das mulheres negras que atuam na ciência, especialmente, nas ciências sociais. A comunidade sociológica como um todo é formada por homens e mulheres que têm experiências sociais semelhantes, que dominam os mesmos códigos culturais e, assim, os paradigmas produzidos no interior da disciplina correspondem a um pensamento de costume, embora possa ser formado por uma pluralidade de paradigmas (sociologias) (COLLINS, 2016).

Para Collins (2016) as mulheres negras na condição de “outsider” dispõem de experiências pessoais, coletivas e culturais que divergem dos paradigmas sociológicos hegemônicos. Assim, assumir a postura de “insiders” representa para elas aceitar sua condição de “inferioridade” em que se encontram a maioria das mulheres negras. Esse ponto de divergência possibilita as “outsiders” a aprofundar o conhecimento dos paradigmas sociológicos e, ao mesmo tempo, a manter uma perspectiva crítica em relação aos mesmos.

Destarte, o feminismo negro é constituído através das experiências históricas e sociais empreendidas pelas mulheres negras no enfrentamento ao racismo, sexismo e heterossexismo, entre outros eixos de opressão, sem sobrepor qualquer um dos mesmos. Tal prática resulta em interpretações acerca da realidade social distinta dos pressupostos hegemônicos, seja da ciência ou do feminismo ocidental, constituindo um outro modo de produzir conhecimento (CARDOSO, 2012).

Mas a preocupação acerca de uma abordagem crítica de gênero e suas variações não se restringe apenas as teóricas feministas afro-americanas. No contexto francês, o debate acerca da articulação da tríade gênero/raça e classe foi realizado a partir dos conceitos de consubstancialidade e coextensividade, explicitados por Danièle Kergoat (2010). Do ponto de vista analítico, as relações sociais são relações de produção, portanto são processos que como a exploração, dominação e opressão estão interconectados, não são estáticos, são relações sociais dinâmicas, assim como também as formas de expressão.

Neste sentido, é fundamental ter presente estas dimensões para que se possa indagar e observar, nas trajetórias profissionais das docentes. A partir destes pressupostos, as relações de gênero, raça e classe são relações consubstanciais, ou seja, os três eixos estão interligados entre si. A tríade, portanto, coexiste de maneira entrelaçada, onde “se reproduzem e se co-produzem mutuamente” (KERGOAT, 2010, p. 94).

A partir dos anos 2000, o termo interseccionalidade ganha adesão nas análises sobre as relações entre gênero e raça. O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), dada a emergência de um “modelo teórico” para análise das violações dos direitos humanos. Crenshaw define a interseccionalidade como a interação entre um ou mais eixos de opressão, ocasionando consequências estruturais para as mulheres negras (CRENSHAW, 2002).

As mulheres racializadas de acordo com esta proposta teórica encontram-se num ponto de intersecção em que gênero, raça e classe colocam estas relações mais suscetíveis às desigualdades sociais. A interseccionalidade constitui, assim, uma maneira de articular

os diferentes eixos de opressão. Segundo Crenshaw (2002), tal terminologia pode ser utilizada na formulação de políticas públicas, visando combater os processos de exclusão social que atinge as mulheres negras.

De acordo com Helena Hirata (2014), o modelo teórico da interseccionalidade tem muito a contribuir nas análises de distintas manifestações de opressões, porém é necessário ressaltar que as categorias gênero, raça e classe devem ser concebidas em termos de relações sociais. Logo, as opressões são resultados das relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos ou sujeitos. Para tanto, a socióloga ressalta a importância dos conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade por possibilitar a não hierarquização nas análises das opressões.

As questões indicadas até aqui nos direcionam a uma definição que consideramos mais apropriada a ser incorporada na análise das trajetórias de formação profissional e permanência na carreira docente empreendida por mulheres negras. Collins (2016) sugere que é preciso explorar e buscar interpretações acerca da “natureza interligada das opressões” (COLLINS, 2016, p. 108). Por meio de tal perspectiva, é possível compreender como as condições de gênero, raça, classe e outros eixos de opressões interagem entre si e promovem processos de exclusão social.

De acordo com as perspectivas apresentadas, as relações de gênero, raça e classe são eixos interligados que podem exercer uma força opressiva e excludente aos sujeitos inseridos em tais relações sociais. Como romper com elas? Não existe um “modelo” ou uma “receita”, e é neste sentido que este trabalho tenta compreender a trajetória profissional das mulheres negras docentes da UnB.

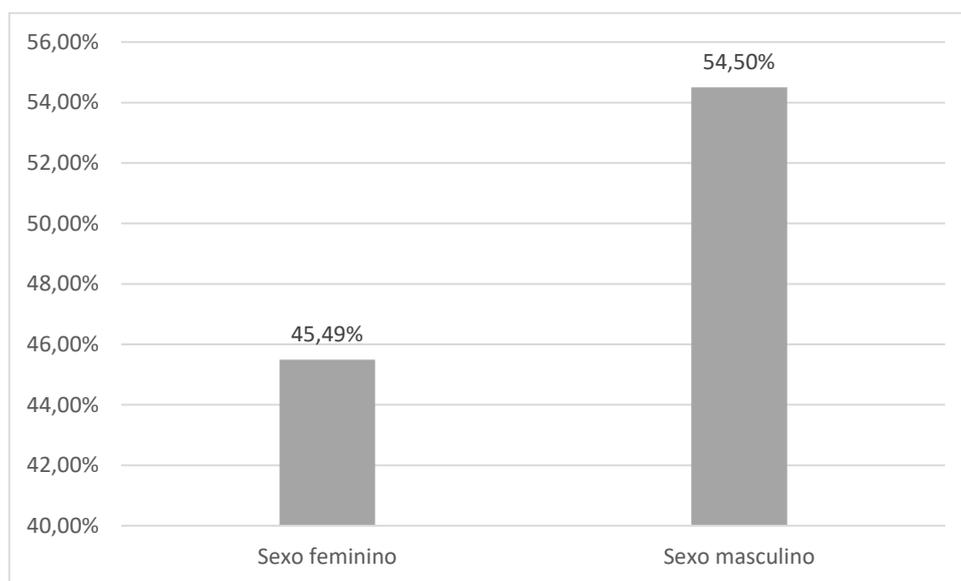
Assim, no que diz respeito à carreira científica (docente), percebemos que há uma tentativa de exclusão das mulheres negras demarcada pelos estereótipos de gênero, mas que se potencializam para as mulheres negras a partir dos estereótipos do racismo institucional ainda presentes, seja a nível institucional, seja a nível da sociedade.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO QUADRO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS

1.1 Quadro docente nas instituições públicas federais brasileiras

A profissão docente em instituições públicas federais brasileiras é formada predominantemente pelo sexo masculino. O gráfico abaixo apresenta dados acerca do quadro docente por sexo das instituições públicas federais brasileiras²¹. Os docentes do sexo masculino representam cerca de 54,50% e as docentes do sexo feminino 45,49%. Apesar da disparidade não ser tão expressiva com um diferencial de 9,01%, ainda assim a presença masculina é significativa.

Gráfico nº 2 - Quadro docentes das universidades públicas federais por sexo referente ao ano de 2018

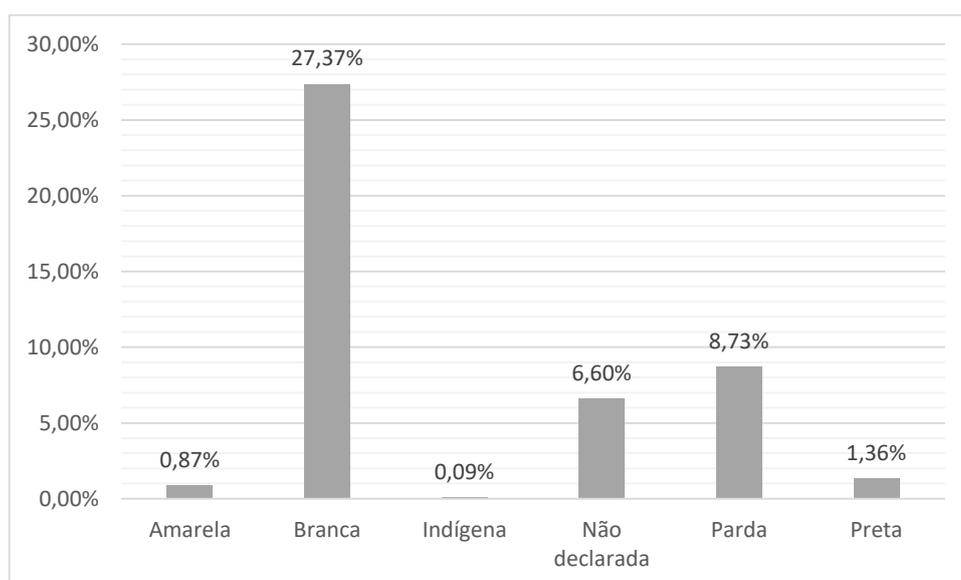


Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas das instituições universitárias, Brasil, 2018. Elaboração própria, Brasília, 2019.

²¹ Solicitamos através do Sistema Eletrônico de Serviço ao Cidadão (E-Sic) os dados quantitativos dos docentes ativos das instituições públicas federais por sexo e raça. Das 63 instituições públicas federais, 57 disponibilizaram os dados acerca dos docentes apenas por sexo por não terem em seus sistemas dados que contemplem a questão racial. Já 42 instituições têm dados por sexo e raça, as respostas disponibilizadas considera a autodeclaração da/o docente informado através dos seus sistemas de cadastro, cerca de 15,06% das/os docentes não declararam o pertencimento étnico-racial.

Porém ao agrupar a categoria cor/raça percebe-se maior a disparidade entre os distintos grupos, conforme o gráfico seguinte, as docentes do sexo feminino negras (pretas e pardas) totalizam cerca de (10,09%), indígenas (0,09%), amarelas (0,87%) e brancas (27,37%), as que não declararam o pertencimento étnico-racial representa (6,60%).

Gráfico nº 3 - Docentes do sexo feminino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras referente ao ano de 2018



Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas das instituições universitárias, Brasil, 2018. Elaboração própria, Brasília, 2019.

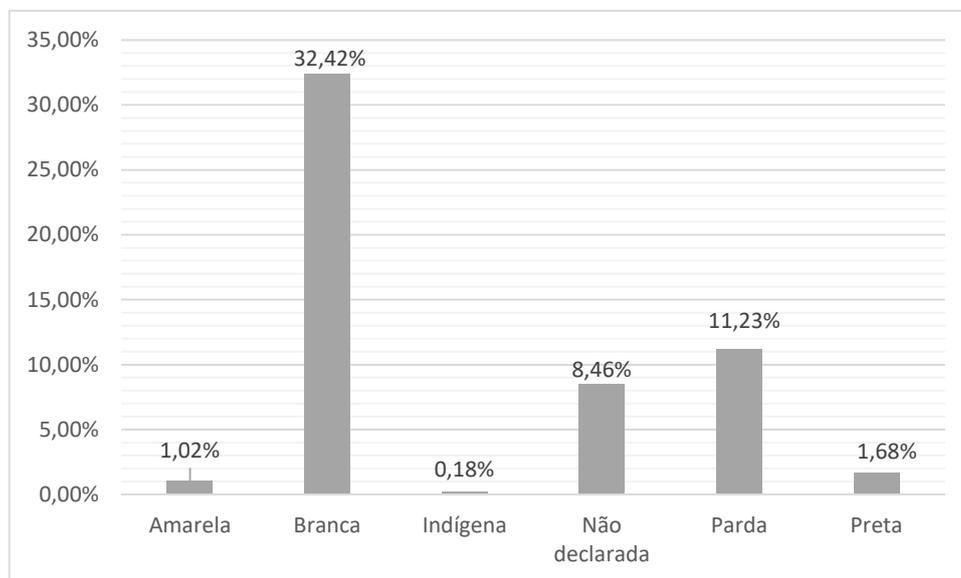
No grupo dos docentes do sexo masculino, conforme o gráfico 3, a maior representação é a de homens brancos (32,42%), negros (pretos e pardos) (12,91%), indígenas (0,18%) e amarelos (1,02%). Os docentes que não declaram o quesito raça/cor representam (8,46%).

Atentemos ao aspecto da participação étnico-racial, docentes indígenas não alcança 1% do total, corresponde apenas (0,27%), enquanto as/os docentes autodeclaradas/os amarelas/os representam quase (1,89%) e negras/os representam (23%). As/os docentes que não autodeclararam o quesito cor/raça totalizam (15,06%). O grupo com maior representação são as/os autodeclaradas/os brancas/os, cerca de (59,49%) do total geral.

Observa-se que a participação masculina representa-se superior em todos os grupos cor/raça em comparação a feminina: amarelos (1,02%) e amarelas (0,87%);

brancos (32,42%) e brancas (27,37%); docentes indígenas do sexo masculino (0,18%) e do sexo feminino (0,09%); negros (12,91%) e negras (10,09%).

Gráfico nº 4 - Docentes do sexo masculino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras referente ao ano de 2018



Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas das instituições universitárias, Brasil, 2018. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Percebe-se duas características do quadro docente nas instituições públicas federais brasileiras, primeiro o perfil racial predominantemente branco e segundo o caráter *masculinista*. Porém cabe frisar que embora possa haver uma disparidade na participação das mulheres em comparação a dos homens percebe-se que a questão racial é significativa.

Como afirma Carvalho (2006) é a sintomática do racismo acadêmico que se mantém nas universidades brasileiras, mesmo em um contexto pós- ações afirmativas observa-se que a no topo da pirâmide, que é a docência, a desigualdade racial permanece, ou seja, o quadro docentes nas universidades públicas federais é majoritariamente branco.

1.2 Quadro docente da Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília criada, em 21 de abril de 1962, portanto, a 57 anos é considerada uma instituição de referência no país, de acordo com a ranking produzido pelo *Times Higher Education* (THE), a UnB é a 8ª melhor universidade do Brasil e a 5ª no ranking das instituições federais de ensino superior. A nível internacional é

considerada a universidade mais conceituada na América Latina, ocupa 15ª posição no ranking. Conforme destaca a reitora, Marcia Abrahão, o reconhecimento da qualidade da instituição é resultado da atuação do corpo docente (SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DA UNB, 2019).

De acordo com a Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE)²², órgão ligado a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE) do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), atualmente o quadro docente da UnB é formado por um total de 2.785 docentes, dos quais cerca de 88% do total das/os docentes possuem titulação acadêmica com doutorado, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela nº 1 - Quadro docente da Universidade de Brasília por titulação referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019

Titulação	Total de Docentes	Porcentagem
Doutorado	2447	88%
Mestrado	291	10,4%
Especialização	21	0,75%
Graduação	26	0,93%
Total geral	2785	100%

Fonte: Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), Universidade de Brasília, Brasília, Fevereiro/2019. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Os dados especificados por sexo e cor/raça apresentam a mesma realidade de outras universidades públicas federais, as mulheres representam (45%) do total, enquanto os docentes do sexo masculino (54%), o grupo com maior participação, de acordo com a tabela de número 2.

As docentes do sexo feminino constituem uma menor participação em comparação com os docentes do sexo masculino, conforme observado a partir da categoria cor/raça: brancas (28%) e brancos (32%); pardas (6%) e pardos (8,4%); pretas (1,0%) e pretos (1,4%). No grupo autodeclaradas/os amarelos/as e indígenas não há disparidade na participação das mulheres e homens.

²² Desde do mês de Fevereiro de 2019 que a Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), órgão ligada a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE) do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) passou a disponibilizar mensalmente dados dos servidores da instituição. Os dados disponibilizados trata-se de “dados abertos”, organizados e disponíveis no site da universidade para consulta. Conforme informação consultada ao CODE, a base dos dados utilizados para elaboração do relatório acerca do quadro docente é a do cadastro do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), órgão responsável pelos dados cadastrais da/o servidor no setor público federal.

Ao analisar os dados apenas pela categoria cor/raça percebe-se as disparidades na participação dos grupos autodeclarados: amarelas/os (2,0%), brancas/os (60%), indígenas (0,39%), pardas/os (15%), pretas/os (2,3%). As/os não declaradas/os representam (20,3%) do total geral.

O grupo com maior representação é a de docentes autodeclaradas/os brancas/os, docentes negras/os²³ (pretas/os e pardas/os) correspondem a 17,3% do total geral. Fica evidenciado a desigualdade étnico-racial no quadro docente da universidade.

Tabela nº 2 - Quadro docente da Universidade de Brasília referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019

Cor/Raça	Sexo				Total Geral	Total porcentagem
	Feminino	%	Masculino	%		
Amarela	30	1,0%	28	1,0%	58	2,0%
Branca	787	28%	887	32%	1674	60 %
Indígena	5	0,2%	6	0,2%	11	0,39%
Não declarada	248	9%	318	11%	566	20,3%
Parda	174	6%	236	8,4%	410	15%
Preta	28	1,0%	38	1,4%	66	2,3%
Total Geral	1272	45%	1513	54%	2785	100%

Fonte: Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), Universidade de Brasília, Brasília, Fevereiro/2019. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Ao analisarmos os dados a partir da área de conhecimento²⁴, os docentes do sexo masculino integram com expressividade as Engenharias (17,4%), Ciências Sociais Aplicadas (16%), Ciências Exatas e da Terra (16%), Ciências da Saúde (13%) e Ciências Humanas (13%). As Ciências Biológicas (4,5%) e Linguística, Letras e Artes (8,3%) constituem as áreas de menor participação masculina.

Dentro das categorias de cor/raça a maior expressividade apresenta-se também na área de conhecimento das Engenharias: amarelos (0,59%), brancos (10,3%) e negros (3%). Observa-se também que os docentes negros representam (2,8%) nas Ciências Sociais Aplicadas e (2,5%) nas Ciências Humanas, ou seja, os docentes autodeclarados negros estão presentes na referidas áreas do conhecimento do que em outras, como por exemplo, a área das Ciências Biológicas (0,39%).

²³ Ressaltamos que consideramos aqui dos dois grupos autodeclaradas/os pardas/os e pretas/os como negras/os, porém não podemos confirmar que estas/es docentes afirmem a identidade negra, ou seja, se reconheçam enquanto mulheres e homens negros.

²⁴ As classificações de área do conhecimento foram seguidas de acordo com a categorização estabelecida pelo CNPq.

As disparidades na participação de docentes masculino pardos e pretos é notória. Mesmo nas áreas tidas como “mais masculinas”, os homens negros constituem uma pequena participação. Assim as áreas do conhecimento como as Engenharias e Ciências Exatas são predominante integrada por docentes brancos. Observa-se que o mesmo ocorre na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, porém a participação masculina negra é maior em comparação com as demais áreas.

Tabela nº 3 - Quadro docente da Universidade de Brasília por área do conhecimento, sexo masculino e cor/raça referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019

Área do conhecimento	Sexo masculino						Total Geral
	Amarela	Branca	Indígena	Não Declarada	Parda	Preta	
Ciências Agrárias	2	103	0	21	18	6	150
Ciências Biológicas	1	44	0	18	5	1	69
Ciências da Saúde	4	117	2	39	37	4	203
Ciências Exatas e da Terra	9	122	2	59	50	6	248
Ciências Humanas	0	122	1	39	25	13	200
Ciências Sociais Aplicadas	2	153	0	55	40	3	253
Engenharias	9	156	1	53	40	5	264
Linguística Letras e Artes	1	70	0	34	21	0	126
Total	28	887	6	318	236	38	1513
Porcentagem	1,9%	59%	0,4%	21%	15%	2,5%	100%

Fonte: Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), Universidade de Brasília, Brasília, Fevereiro/2019. Elaboração própria, 2019.

A tabela de número 4 apresenta em quais áreas do conhecimento que as docentes do sexo feminino atuam na instituição. A maior participação é identificada na área de conhecimento das Ciências da Saúde (26%), Ciências Sociais Aplicadas (16%), Ciências Humanas (16%) e Linguística. Letras e Artes (15%). Enquanto que Ciências Agrárias (8%), Ciências Exatas e da Terra (8%), Ciências Biológicas (5%) e Engenharias (5%) a participação das mulheres é menor.

A partir da categoria cor/raça, a maior representação segue primeiramente na área do conhecimento das Ciências da Saúde, para autodeclaradas: amarelas (0,62%), brancas (17%) e negras (4%). Em segundo lugar as Ciências Sociais Aplicadas: amarelas (0,62%), brancas (11%) e negras (3%). Na área do conhecimento em Linguística Letras e Artes as docentes negras correspondem a (0,22%), enquanto em Ciências Humanas cerca de (3%)

do total do grupo. As referidas áreas são as que as docentes negras participam com maior representação dentro do grupo cor/raça.

Tabela nº 4 - Quadro docente da Universidade de Brasília por área do conhecimento, sexo feminino e raça/cor referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019

Área do conhecimento	Sexo feminino						Total Geral
	Amarela	Branca	Indígena	Não Declarada	Parda	Preta	
Ciências Agrárias	1	64	0	17	13	5	100
Ciências Biológicas	1	46	0	15	10	0	72
Ciências da Saúde	8	220	2	49	47	3	329
Ciências Exatas e da Terra	3	61	0	20	15	1	100
Ciências Humanas	2	115	2	54	31	5	209
Ciências Sociais Aplicadas	8	136	0	31	29	6	210
Engenharias	1	48	0	9	8	0	66
Linguística Letras e Artes	6	97	1	53	21	8	186
Total	30	787	5	248	174	28	1272
Porcentagem	2,3%	62%	0,4%	19%	14%	2,2%	100%

Fonte: Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), Universidade de Brasília: Brasília, Agosto/2019. Elaboração própria 2019.

Percebe-se que as mulheres continuam a integrar as áreas tida como “mais femininas”, como a educação, saúde e bem estar-social (BRUSCHINI, 2007), e os homens por sua vez atuam nas áreas consideradas “masculinas”. Tal tendência é notada no quadro docente da UnB tanto ao considerar a categoria sexo.

Já os dados a partir da categoria cor/raça apresenta as disparidades da participação negra e indígena, uma vez que a maior representação encontra-se nas/os autodeclaradas/os brancas/os. Mesmo ao classificar por área do conhecimento a desigualdade étnico-racial permanece. Assim o quadro docente da instituição é formado predominantemente por homens e mulheres brancas.

Em termos de práticas pedagógicas e produção de conhecimento acerca da temática das relações raciais, vista que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9.394/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, a inserção do tema ainda é moderada na instituição. A pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero, sediado na Faculdade de Educação da UnB (2015-2016),

intitulada “Quem? Como? E, por quê? Diagnóstico sobre a prática pedagógica de professores/as da UnB que abordam a temática racial em seus cursos²⁵”, no período de (2015-2016), identificou que apenas (36) dos/as docentes trabalham com o tema, destes, (11) são negas/os, com formação e atuação na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (GARCIA-FILICE, BULHÕES, 2017).

Como pontua Renísia Garcia-Filice e Leandro Bulhões (2017), os motivos pelos quais a adesão da temática não ter ampla adesão e apresentar-se mais como tema coadjuvante na instituição pode ser inúmeros. Porém o fato de algumas/ns docentes manterem duas grandes áreas de atuação, e uma delas é a da temática racial, o que pode indicar a resistência institucional acerca do tema.

A Universidade de Brasília surgiu com uma proposta inovadora ao modelo de universidade da época, com base nos princípios de liberdade e autonomia, o anseio por uma instituição plural que abrigasse a diversidade do conhecimento humano (BOMENY, 2016). Porém, percebe-se que a inclusão da pluralidade étnica-racial não foi alcançado pelo projeto inicial, pois a desigualdade na participação de docentes negras/os e indígenas ainda constitui uma realidade a ser enfrentada.

Segundo Carvalho (2006) a pluralidade na produção do conhecimento pode ser instituída com a participação de distintos sujeitos/as do conhecimento, o que permitiria a produção de novos saberes. O projeto de fundação da UnB ao que parece não atentou-se ao critério participação democrática dos distintos segmentos populacionais, como negras/os, indígenas entre outras/os, o que compromete, por exemplo, a educação para as relações étnico-raciais e a produção de conhecimento.

A proposta inovadora de criação da UnB não considerou a inclusão étnica-racial, buscou-se tornar-se distinta das demais universidades brasileiras a partir de outros vieses, porém manteve um corpo discente hegemonicamente branca/o, assim como as demais instituições de ensino superior. Podemos considerar que a não inclusão de negras/os e indígenas pode estar relacionada a ausência de políticas reparatórias que pudessem promover o acesso à educação a todas/os.

²⁵ A pesquisadora e o pesquisador utilizaram a ferramenta *Future-Oriented Technology Analysis* (FTA), que está fundamentada na utilização de análise de redes sociais para avaliação do Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT). Este recurso permitiu a emissão de uma lista das/os docentes vinculados a UnB, a partir dos currículos cadastrados na Plataforma Carlos Chagas. Buscou através das palavras: negro, raça, racismo, relações raciais nos currículos para identificar quais docentes da instituição trabalham com a temática (GARCIA-FILICE, BULHÕES, 2017).

Conforme Garcia (2007) a desigualdade no acesso de negras/os em todos os níveis do ensino, principalmente no ensino superior, é “o traço mais marcante da educação brasileira” (GARCIA, 2007, p.89). O que conseqüentemente se reflete no acesso a postos de trabalho com prestígio social e boa remuneração. Assim a população negra situa-se na base, em empregos precários e com baixa remuneração.

A desigualdade de gênero e raça é uma realidade brasileira e que não se restringe a UnB, mas as das universidades brasileiras. Essa desigualdade começa a ser reparada pelo estado brasileiro a partir da adoção de políticas de ações afirmativas, que têm alterado o corpo discente, como é o caso da UnB. Mas a desigualdade se mantém no topo, que à docência de ensino superior.

Todavia, o acesso educação não garante a inclusão de negras/os no mercado de trabalho, pois o racismo institucional é uma sintomática. Ainda que o contexto atual possa haver mecanismos de inclusão de grupos que historicamente foram excluídos, as desigualdades ainda permanecem.

Apesar da determinação prevista na Lei nº. 12.990/2014, que prevê a reserva de 20% das vagas disponibilizadas nos concursos públicos para instituições federais para candidatas/os negras/os (BRASIL, 2014), ainda assim a inclusão não é efetiva, conforme constata Luiz Mello e Ubiratan Resende (2019), a lei apresenta limites para o cumprimento em concursos públicos em universidades, uma vez que alguns (às vezes boa parte dos casos) os processos seletivos disponibiliza apenas uma única vaga, o que torna inviável a reserva.

Embora algumas instituições adotem medidas afim de garantir o cumprimento da lei, como o sorteio de vagas que pudessem aplicar o percentual de reserva, mas essa não tem sido uma aplicação muito recorrente. A partir da análise de mais de três mil editais de concursos nas para docentes nas 63 universidades públicas federais, os pesquisadores identificaram que não há um consenso como efetivar o cumprimento da lei para os concursos nas universidades, “das 15.055 vagas identificadas, apenas 742 foram reservadas para negros/as (aproximadamente 4,93%)” (MELLO, RESENDE, 2019, p.177).

Evidencia-se que o racismo institucional configura formas de exclusão que precisam ser enfrentadas. Uma das hipóteses a ser refletidas acerca da falta de inclusão no projeto modernizador da fundação da UnB tenha sido o racismo institucional, que está presente em toda sociedade brasileira. Para Carvalho (2006) é o racismo acadêmico que impera nas universidades brasileiras.

Além do mais, o racismo impacta as práticas pedagógicas em prol da educação para relações étnico-raciais, pois há uma pequena adesão na instituição, uma vez que poucos docentes que incluem a temática em seus currículos, o que pode estar relacionada as resistências na produção de saberes que desconstrua uma perspectiva hegemônica da história brasileira.

A UnB nas últimas décadas cresceu, em 2003 o quadro docente da instituição representava era formado por um contingente de 1.500 docentes, na atualidade cerca de 2.785, um aumento de (92,8%). Mesmo com ampliação da universidade e o ingresso de mais docentes, negras/as na instituição representam (16,8%), no ano de 2003 este representavam cerca de (1,81%). Sem dúvidas houve um aumento na participação de mulheres e homens negros, porém as disparidades se mantêm.

Como visto, os dados relativos ao quadro docentes da UnB apresentam uma sub-representação de mulheres negras na docência. Porém, vemos como as poucas mulheres negras que são docentes na instituição romperam, com os obstáculos relacionados à condição de gênero, raça e classe.

Ao considerar o objetivo de conhecer estes processos e por meio destas perspectivas é que buscamos investigar as trajetórias profissionais e a permanência na carreira docente empreendidas pelas mulheres negras docentes na instituição, pois afinal, é no âmbito dessa conjuntura que as treze docentes entrevistadas atuam e constituíram a carreira como acadêmicas, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS MULHERES NEGRAS DOCENTES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

1.1 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico iniciou-se durante os meses de setembro e outubro do ano de 2017. Na época estávamos na fase de construção da pesquisa e elaboramos um levantamento preliminar afim de identificar as mulheres negras docentes na instituição e qual a unidade acadêmica de atuação da mesma.

Por meio da consulta das *homes pages* oficiais de cada faculdade e instituto, ao acessar o *link* referente ao corpo docente de cada unidade acadêmica, identificamos o nome das/os docentes. Com o nome consultamos a base de currículos da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para confirmar se a/o docente estava vinculada/o à UnB e verificar se havia foto no perfil curricular, pois a partir dela faríamos o processo de identificação da/o docente como negra/o, através da utilização do procedimento de classificação denominado de heteroatribuição²⁶.

Na época conseguimos identificar cerca de (24) docentes. Mas havia algumas dúvidas quanto a auto identificação e que as docentes se autodeclaravam como mulheres negras e como contatar que as mesmas, aceitassem falar sobre sua condição, uma vez que não tínhamos nenhum dado que pudéssemos utilizar para estabelecer o contato. Assim, duas situações posteriores foram fundamentais e marcaram a fase de conhecer e contatar as docentes e foram essenciais para a fase de realização das entrevistas.

²⁶ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza dois tipos de classificação de pertencimento para o levantamento dos dados demográficos, que são a heteroatribuição e a autoatribuição. Segundo Rafael Osório (2003), a auto-atribuição de pertença ocorre quando “o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera”. E a heteroatribuição ocorre quando “outra pessoa define o grupo do sujeito” (OSORIO, 2003, P.7-8). O sociólogo ressalta que há alguns limites a serem observados nos dois tipos de classificação. No que se refere à autoatribuição, é importante porque o próprio sujeito define o seu pertencimento, mas em um país que tem como traço cultural a ideologia do branqueamento, que valoriza o padrão eurocêntrico – branco –, poderia haver o equívoco na autodefinição, de modo que sujeitos que não são brancos poderiam se autodenominar como brancos, ou o oposto. De tal modo que a heteroatribuição é um mecanismo limitante por determinar a pertença do/a outro/a, sendo recomendável uma capacitação para aplicação do procedimento, mas que pode ser utilizado em conjunto com a autoatribuição para que o procedimento seja mais objetivo. Mesmo que haja estes limites, não há uma proibição no uso de uma das duas classificações. Baseada nestas informações é que aplicamos a classificação por heteroatribuição para realizarmos o levantamento preliminar, cujo objetivo principal foi identificar mulheres negras docentes na instituição e qual unidade acadêmica que a mesma integra.

Os primeiros contatos com as docentes negras foram estabelecidos em novembro e dezembro de 2017 e posteriormente em março de 2018. No período referido pude conhecer duas docentes, a primeira em ocasião foi um evento organizado pela Faculdade de Educação, *I Seminário Internacional Tecendo redes antirracistas: Áfricas (s), Brasil, Portugal*. A segunda ocasião, a defesa de um projeto de pesquisa do Departamento de Sociologia (SOL/UnB), a docente participou da banca avaliativa. E a terceira em um evento realizado pelo Conselho de Direitos Humanos, *Seminário Mulher e Ciência: invisibilidade construída*. Nos três momentos pude apresentar-me a docentes e explicar a pesquisa e se haveria possibilidade das mesmas colaborar ao conceder uma entrevista, desse modo solicitei o endereço eletrônico de e-mail para agendarmos uma data. Estes primeiros contatos foram fundamentais pois a partir delas pude conhecer outras docentes, pois algumas inclusive indicaram outras docentes que poderiam colaborar com a pesquisa.

A segunda situação foi possibilitada por uma colega, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS/UnB), que por já está estabelecida a mais tempo na UnB têm contato próximo com algumas docentes. A mesma ao saber da minha pesquisa e considerar a relevância do tema, prontamente passou os contatos destas, para que eu assim pudesse contatar as mesmas.

Todas as docentes contatadas²⁷ gentilmente aceitaram o convite em colaborar com a pesquisa e demonstraram pertinente a temática, pois elas mesmas percebem-se sozinhas enquanto conhecimento de outras/os pares que também afirmem a identidade negra, algumas inclusive são as únicas pessoas negras na unidade acadêmica em que estão lotadas.

Quanto ao local de realização das entrevistas buscamos deixar a docente livre para escolher o ambiente que fosse mais confortável para a mesma. Assim, apenas uma entrevista foi realizada fora do ambiente da UnB. As demais escolheram o local de trabalho. Destaca-se que uma entrevista foi realizada no laboratório de pesquisa da docente²⁸ na universidade. As entrevistas buscou contemplar os seguintes critérios:

²⁷ Das docentes contatadas, (09) o contato inicial foi feito via celular/rede social *Whatsapp*, em seguida formalizei através de um e-mail detalhes sobre a minha formação acadêmica e a pesquisa. As demais docentes (03) o pedido foi formalizado primeiramente via e-mail e em seguida trocamos os contatos de celular para agendar o encontro, o local e outros aspectos referentes ao dia da entrevista. Apenas 01 não foi formalizado o pedido, pois a mesma já tinha conhecimento do projeto de pesquisa, esta docente foi uma das primeiras que conheci pessoalmente. A carta de apresentação consta na seção dos apêndices.

²⁸ Frequentemente a imagem do cientista é associada ao homem branco, portanto a imagem de duas mulheres negras portando um jaleco branco no local do laboratório marca e por isso merece ser registrado, para desconstruir as imagens controladoras e construir outras imagens, como o da mulher negra cientista.

- a) docentes de diferentes áreas do conhecimento;
- b) docentes com formação acadêmica completa;
- c) auto identificação acerca do pertencimento racial.

Quanto a auto identificação das docentes consideramos a auto declaração atribuída pela própria docente, porém ressalta, primeiro a identificação das mesmas com o tema da pesquisa, pois desde o princípio foi informado o foco da pesquisa: a trajetória de mulheres negras. Segundo, na ocasião da entrevista, por meio de um ficha de informações²⁹ preenchida pela pesquisadora, havia a questão quanto o pertencimento racial, qual categoria de classificação do IBGE³⁰ a docente se identificava. As treze docentes afirmaram se auto identificar com a categoria “preta”. Desse modo, as docentes entrevistadas se reconhecem enquanto mulheres negras.

As entrevistas foram realizadas com um roteiro semiestruturado, buscou através da utilização desse recurso deixar a entrevistada falar livremente. De início foi solicitado a docente que narrasse como foi o processo de ingressar na graduação e posteriormente as demais etapas da formação profissional até o ingresso no cargo de docente na Universidade de Brasília. Muitas das questões que iram ser feitas de acordo com o roteiro semiestruturado surgiram naturalmente na narrativa da docente, sem que fosse necessário interperlar com alguma questão, como por exemplo, o apoio dos pais, a identificação com a profissão. Quando necessário buscou acrescentar uma questão afim de compreender com mais detalhes algumas das experiências vivida pelas docentes em suas trajetórias profissionais.

Desse modo os aspectos apreendidos nas entrevistas foram os seguintes:

- a) apoio familiar em relação aos seus estudos;
- b) situação de escolaridade dos pais e outros familiares;
- c) trajetória de ingresso na graduação e pós-graduação;
- d) dificuldades na trajetória de formação profissional;
- e) resistências de superação dos obstáculos;

²⁹ A ficha de informações também continha questões a respeito da idade, naturalidade, maternidade e atuação profissional na UnB, como ano de ingresso na instituição e se a docente faz parte de algum programa de pós-graduação. A referida ficha encontra-se na seção de apêndice

³⁰ Para o IBGE negras/os são pessoas que se auto declaram como pretas/os e pardas/os.

- f) motivação para a escolha da profissão e área do conhecimento;
- g) atuação profissional anterior à UnB;
- h) processo seletivo de concurso público para o cargo de docente na UnB;
- i) estratégias de permanência na carreira acadêmica;
- j) perspectivas para o futuro.

Consideramos tais elementos relevantes para traçar a trajetória de formação e profissional da docente, como esta ingressou na carreira acadêmica e como tem permanecido. Através do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado antes do início da entrevista, asseguramos as docentes manter em sigilo a identidade das mesmas. A entrevista foi gravada por meio de um gravador e, posteriormente – assim que encerradas – realizada a transcrição de todo material. As entrevista duraram e média cerca de (59) minutos e (71) vinte e dois segundos.

1.2 Características sociodemográficas das docentes entrevistadas

Algumas das características sociodemográficas marcam o perfil das docentes entrevistadas, como faixa etária, naturalidade, estado civil, maternidade, instituições de formação acadêmica, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro nº 1 - Características sociais das docentes entrevistadas

Faixa-etária	Naturalidade Estado	Estado civil	Possuí filhos
56-65 anos	SP	Divorciada	Sim
26-35 anos	SP	União estável	Não
36-45 anos	MG	Casada	Sim
56-65 anos	MT	Casada	Sim
36-45 anos	MG	Solteira	Não
36-45 anos	DF	Solteira	Não
46-55 anos	RJ	Solteira	Sim
36-45 anos	SP	Solteira	Não
46-55 anos	MG	Casada	Sim
46-55 anos	GO	Casada	Sim
46-55 anos	SP	Casada	Sim
46-55 anos	RJ	Casada	Sim
56-65 anos	Estrangeira	Casada	Sim

Fonte: Pesquisa empírica. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Boa parte das docentes têm naturalidade dos estados da região Sudeste, como São Paulo (04), Minas Gerais (02) e Rio de Janeiro (02). Duas docentes têm naturalidade pertencente a estados da região Centro-Oeste. Somente uma é natural do Distrito Federal. Uma docente é estrangeira, mas recentemente adquiriu a cidadania brasileira. Consideramos pertinente a entrevista com a mesma, pois parte de trajetória de formação³¹ ocorreu no Brasil, assim como a atuação profissional.

Sete das docentes têm estado civil de casadas, quatro solteiras, uma divorciada e uma mantém relacionamento em regime de união estável. Relacionado à maternidade, sete docentes têm filhos (as). As idades das docentes variam, e apresenta-se nas quatro faixas etárias:

- a) 46-55 anos: cinco docentes;
- b) 36-45 anos: quatro docentes;
- c) 56-65 anos: três docentes;
- d) 26-35 anos: uma docente.

Área do conhecimento mais representativa entre as docentes entrevistadas é a de Linguística, Letras e Artes, cinco das docentes têm formação nessa área, três na área das Ciências Humanas, duas em Ciências Sociais Aplicadas. Uma em Ciências Agrárias e outra em Ciências Biológicas, de acordo o quadro de número 2.

A trajetória de formação profissional foi traçada de maneira semelhante. Observa-se que a graduação foi realizada no estado de origem. Já na etapa de pós-graduação, as docentes migraram para outras regiões e/ou instituições. Observa-se que boa parte da docentes cursaram graduação e pós-graduações em instituições públicas, de nível federal ou estadual.

Duas docentes cursaram a graduação em instituições de ensino superior privada. Para uma docente a oportunidade de estudar em uma instituição privada foi garantido pela próprio trabalho, pois anterior o ingresso na graduação a mesma foi aprovada em um concurso público, assim com recursos financeiros ela pôde investir em sua formação, na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Diferentemente, para a docente que cursou a graduação no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), a possibilidade de concluir a formação nessa instituição só foi possível pelo esforço e dedicação de sua mãe,

³¹ A docente mudou-se para outro país para estudar durante a graduação e mestrado. Já o doutorado foi cursado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

que prometeu a mesma pagar a graduação em uma universidade privada se fosse necessário, e o fez. Já as demais docentes estudaram em universidades públicas federais ou estaduais durante a graduação.

Quadro nº 2 - Características da formação profissional das docentes entrevistadas

Área do conhecimento	Instituição Graduação	Instituição Mestrado	Instituição Doutorado
Ciências Sociais Aplicadas	PUC-SP	PUC-SP	ULHT, Portugal
Ciências Agrárias	UNESP	USP	UNESP
Linguística, Letras e Artes	UFES	*	USAL
Linguística, Letras e Artes	UFMT	UNESP	UNIVERSITÉ Paris 8
Ciências Biológicas	UFV	UFV	UFV
Ciências Humanas	UNICEUB	UnB	UNICAMP
Ciências Humanas	UFES	UNICAMP	UNICAMP
Ciências Sociais Aplicadas	UNESP	PUC-SP	PUC-SP
Ciências Humanas	UFU	PUC-SP	UnB
Ciências Sociais Aplicadas	UFG	UnB	UnB
Linguística, Letras e Artes	USP	USP	UNICAMP
Linguística, Letras e Artes	UFRJ	UnB	UnB
Linguística, Letras e Artes	ISPM	ISPM	UNICAMP

Fonte: Pesquisa empírica. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Notas: * A docente cursou uma modalidade de doutorado que no Brasil é habilitado como mestrado e doutorado respectivamente.

As instituições³² da região sudeste prevalecem no níveis de formação de pós-graduação cursadas pelas docentes. Durante a etapa de realização do mestrado: três docentes estudaram na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), duas na Universidade de São Paulo (USP), uma na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e as outras duas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

³² Outro aspecto identificado é que os programa de pós-graduação que as docentes cursaram apresentam-se como reconhecidos nacionalmente e mantém uma boa avaliação pelo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quanto a etapa de doutorado, quatro docentes concluíram essa formação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a outra na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Ressalta que três docentes realizaram a formação de mestrado e doutorado na própria Universidade de Brasília (UnB). Além dessas docentes, outras duas docentes estudaram na instituição durante o mestrado e outra durante o doutorado. Ademais, três docentes cursaram o doutorado fora do Brasil.

A escolhas quanto o programa de pós-graduação podem estar relacionado a dois aspectos: as oportunidades que surgiram ao finalizar a graduação, e a identificação com a carreira acadêmica, impulsionada pelas/os professoras/es que as docentes tiveram contato durante a graduação. Segundo bell hooks (1995) a escolha pela carreira intelectual para as mulheres negras ocorre por vezes por uma experiência, do que a teórica denomina de “conversão”, inspirada pelas/os professoras/es. Este é um indicativo, que exporemos na próxima seção.

Por meio da consulta do currículo lattes das treze docentes entrevistadas constata que alguma etapa da pós-graduação as docentes foram contempladas com bolsas de pesquisas de algumas instituições. Porém, quatro docentes não tiveram apoio com recursos financeiros das instituições de pesquisa durante o curso de doutoramento, o que está relacionado ao fato das mesmas já atuarem profissionalmente na época, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela nº 5 - Distribuição de bolsas por instituição de pesquisa e modalidade de pós-graduação cursada pelas docentes entrevistadas

Bolsa Instituição	Mestrado	Doutorado
	Total de docentes	Total de docentes
CNPq	5	1
CAPES	3	4
FAPESP	2	3
Total geral	10	8

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Para duas docentes o período de formação de doutorado foi dividido com o trabalho, para assim garantir a permanência e conclusão dessa etapa de formação. Uma destas fez o doutorado em uma instituição privada, essa conjuntura de conciliar trabalho,

estudos e pesquisa lhe causou estresse físico quando finalizado o doutorado. Para outra, como cursava o doutorado em uma instituição fora do país, tinha a responsabilidade de trabalhar no Brasil por um determinado período e retornar a Espanha, para assim concluir os créditos e as demais atividades do curso de doutorado, boa parte dessa etapa de sua formação foi conciliada dessa maneira, porém nos dois últimos anos ela foi contemplada com uma bolsa de pesquisa da CAPES. A etapa do mestrado foi a fase em que grande parte das docentes foram contempladas com bolsas de pesquisas, dez docentes. Já no doutorado, oito delas.

Quadro nº 3 - Período de duração das etapas de formação profissional das docentes entrevistadas

Período de duração	Período de duração	Período de duração
Graduação	Mestrado	Doutorado
1978-1983	1988-1993	2016 (em fase de conclusão)
2003-2007	2008-2010	2011-2015
1992-1996	2000-2005	2000-2005
1980-1984	1991-1995	1999-2005
2003-2006	2006-2009	2009-2013
1997-2001	2004-2006	2009-2014
1987-1991	1995-1999	2000-2006
1993-1997	1998-2001	2003-2007
1987-1992	1994-1997	2007-2010
1983-1986	1988-1990	1998-2001
1985-1990	1996-2002	2006-2010
1986-1992	2004-2006	2011-2016
1973-1978	1976-1978	1995-2000

Fonte: Currículo Lattes. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Quanto o tempo de conclusão de uma etapa de formação para início de outra, identificou-se que as trajetórias não são lineares. Apenas três docentes puderam finalizar a graduação e em seguida ingressar no mestrado, e assim sucessivamente no doutorado, conforme o quadro a seguir. Em média as docentes ingressaram no mestrado 4,7 anos após a conclusão da graduação. No doutorado esse tempo é um pouco maior, cerca de 7,9 anos. Os motivos pelos quais as docentes não puderem seguir a formação de maneira sequencial estão relacionados a conciliação vida pessoal e vida profissional, aprovação nas seleções para o doutorado, inserção no mercado de trabalho primeiramente, como

meio de manter-se financeiramente, para posteriormente dar continuidade à formação profissional.

No ano de 2007, através da aprovação do Decreto de nº. 6.096, é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI), tal medida ampliou o número de universidades, matrículas de estudantes e conseqüentemente a vagas para docentes. Nove das docentes entrevistadas ingressaram na UnB na condição de docentes durante o período de 2008 a 2017. Duas docentes ingressaram entre 1995 e 1996, outra no ano de 2002, conforme quadro de número 4.

Quadro nº 4 - Características do período de ingresso e atuação profissional na Universidade de Brasília

Ano de ingresso	Tempo	Atua em Pós-graduação	Atua/atuou em cargos de coordenação
2010	9 anos	Não*	Não
2016	3 anos	Sim	Não
2008	11 anos	Sim	Não
2012	7 anos	Sim	Sim
2015	4 anos	Não**	Não
2017	2 anos	Sim	Não
2011	8 anos	Sim	Sim
2008	11 anos	Sim	Sim
2010	9 anos	Sim	Sim
1995	24 anos	Sim	Sim
2015	4 anos	Sim	Sim
1996	23 anos	Sim	Sim
2002	17 anos	Sim	Sim

Fonte: Pesquisa empírica. Elaboração própria, Brasília, 2019.

Notas: * A docente não atua em pós-graduação, pois a unidade acadêmica a pós-graduação não abrange área de formação da mesma, porém há o interesse da docente e outros colegas de criarem um curso de mestrado e doutorado específicos para a referida área do conhecimento.

** A docente está em fase de progressão para a pós-graduação na unidade acadêmica em que está vinculada.

Acerca da atuação no cargo como docente, percebe-se que nove das docentes entrevistadas atuam ou atuaram em cargos de coordenação de cursos, de extensão e pós-graduação na unidade acadêmica em que estão vinculadas. Conforme consulta no currículo lattes, identificou que uma docente atualmente é diretora na unidade acadêmica em que está lotada, duas atuaram como chefe departamento, inclusive uma desta por duas

vezes esteve nessa função. Outra docente foi diretora por dois mandatos. Observa-se que dez docentes estão credenciadas em programa de pós-graduações.

As características apresentadas indicam alguns dos aspectos que marcam as trajetórias das treze docentes entrevistadas e que nos indicam a conjuntura e os desafios enfrentados por elas na consolidação da carreira profissional como docentes.

1.3 Estratégias e resistências: o que pensam, dizem e percebem as mulheres negras docentes na Universidade de Brasília

Com base no feminismo negro e nas conceituações acerca da interligações de gênero, raça e classe é que analisamos as trajetórias das treze docentes entrevistadas. Selecionamos cinco categorias, divididas entre as *ocorrências similares*, ou seja, ocorrências comuns nas distintas trajetórias profissionais das docentes, e aquelas *transversais*, elementos e situações que não foram comuns a todas as docentes, apenas a algumas, mas que consideramos relevante na compreensão do processo de tornar-se docente.

Nesta seção apresentaremos as categorias de ocorrências similares, que de modo específico e singular estão presentes de diferentes modos nas trajetórias profissionais das docentes entrevistadas, e são as seguintes:

- a) importância da educação;
- b) dificuldades estruturais;
- c) docência como profissão;
- d) machismo e racismo;
- e) estratégias de resistências.

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), ex-ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, a educação foi objeto de mobilização política desde as primeiras organizações negras no século XIX e que continuaram se atualizando no século XX. A importância da educação assumida pelas famílias negras é muito comum na trajetória de docentes negras/os (RIBEIRO, 2001; GOMES, 2003; EUCLIDES, 2017). Para as docentes entrevistadas não foi diferente, os pais mantiveram a postura de incentivar as filhas a sempre estudarem, pois a educação para a famílias das mesmas sempre foi visto com um instrumento de transformação social e econômica. Esse valor

dado a educação é expresso em situações de cobrança pelos estudos, prazer pela leitura e apoio financeiro, conforme afirmam as docentes:

*Sempre foi muito do meu pai essa questão de estudar, **de ter gosto pelos estudos**. E como eu sempre falo, para nós assim que não ... Nós nunca passamos necessidade, não é isso, mas ter na educação a única alternativa pra você crescer na vida. (Entrevistada nº.2)*

*[...] o **prazer de ter a leitura**, mas porque a imagem que eu tenho dos meus pais juntos, são os dois deitados lendo. Inclusive dizendo: “Não, você tem que se virar, porque agora é a nossa vez de ler.” Então esses espaços de leitura bem marcados. Não tínhamos móveis em casa. Não tínhamos mesa, mas nós tínhamos muitos livros (risos). (Entrevistada nº. 3)*

*Minha mãe sabia ler e tal, mas ela era uma pessoa muito simples. Muito simples. Mas ela sempre falava: “**Pode não ter o que comer, mas vocês têm que ir pra escola**”. (Entrevistada nº.4)*

Eu lembro de ter falado para ela quando eu estava ali no primeiro grau, como se dizia ainda: “Mãe se eu não conseguir passar na universidade pública a senhora paga pra eu estudar na faculdade particular?” Quando eu comecei a descobrir esse universo do ensino superior. E ela: “Eu vou fazer todo esforço.” (Entrevistada nº.6)

Eu tinha um pai que falava: “Vocês tem que estudar.” Não tinha outra alternativa. Estudar ou estudar. (Entrevistada nº.9)

*Era uma agenda muito natural. Educação como um forma de ... é ... acesso aos direitos. Minha mãe falava: “**Ah, eu vivo na máquina de costura, não quero isso pra vocês. Vocês têm que fazer a universidade. Vocês precisam ser universitários. Vocês precisam fazer universidade.**” Então era uma coisa assim que desde de pequeno nós ouvíamos, que era para ir pra universidade. Mas ninguém levou isso como um peso porque para nós parecia muito bom, ir pra universidade, ter uma profissão, ter conhecimento. Uma casa que tinha muitos livros. Ler, estudar, ir para escola. Era uma coisa legal. Ritual de livros no início do ano. Encapar livros. Colocar. Então isso era uma vivência muito, muito, muito saborosa. Então não ocorreu a nenhum de nós que não fosse esse o caminho. Porque era um caminho apresentado com muita alegria. Até que não tinha uma coisa assim coercitiva, não. Era incentivada. Era um incentivo visto com muita beleza. Então nos ocorreu não seguir esse caminho. (Entrevistada nº.10)*

Minha mãe sempre falava assim: “Só tem um jeito da gente sair desse buraco, e é estudando.” E eu estudei. [...] A minha mãe falava: “A gente não tem dinheiro para nada, mas para livro a gente vai dá um jeito de comprar.” O que não conseguia comprar, ela viajava para pegar emprestado. Ia na Biblioteca Municipal. (Entrevistada nº.11)

(Sobre as cobranças feitas pelo pai em relação os estudos) [...] tem que estudar e estudar bem. E ser o “the best” Tem que ser o melhor. Com

ele é isso. Se não for o melhor não presta, não basta. (Entrevistada nº.12)

O valor da educação é algo central para as famílias³³ das docentes entrevistadas, não apenas no sentido de adquirir conhecimento, mas como o único mecanismo disponível para a mobilidade social, pois havia uma expectativa das mães e pais que suas filhas não vivenciassem as mesmas experiências que elas/es. Conforme nossos grifos, a filha não poderia ser uma costureira, ou seja, ter uma profissão diferente que a mãe tinha. Assim acessar a educação e constituir uma profissão com reconhecimento social é também realizar essas expectativas familiares.

Outro aspecto evidenciado acerca da importância da educação é que os pais das docentes mantêm a prática da leitura e incentivo para o prazer com os estudos, portanto ter o apoio familiar e aprender com os mesmos o valor pelo processo de aprendizagem apresenta-se como fator crucial na trajetória das docentes. Percebe-se que o investimento em livros é algo muito fundamental para as famílias das mesmas.

Tornar-se uma profissional com formação de nível superior foi um projeto de vida individual, mas que também é um projeto coletivo, vista as expectativas que os pais das docentes mantinham e apoiavam as mesmas na construção de ser uma profissional docente. Nesta direção a educação é situada como a única maneira de alcançar uma mudança de vida, principalmente no que concerne as questões de classe, ou seja, a mobilidade social é possível através do acesso à educação (HASENBALG, 2005)

As oportunidades educacionais são fundamentais, assim como as condições materiais para concretização da formação profissional. Para algumas docentes a escolha pela área do conhecimento para formação foi atravessada por obstáculos estruturais, relacionado à condição de classe. Dois tipos de situações sublinham as trajetórias e impactam elementos específicos como: escolha pela profissão e trabalhar para manter a formação profissional.

Em relação a primeira situação referida, para três docentes a escolha pela profissão que inicialmente as mesmas almejavam não foi possível de concretizar, elas reconhecem os obstáculos para cursar graduações como medicina e arquitetura, de acordo com elas:

³³ O nível de ensino básico é a escolaridade predominante dos pais das docentes entrevistadas. Três docentes têm mães professoras da rede básica de ensino. Uma docente a mãe é fonoaudióloga e o pai é médico. Embora os pais não tido as devidas oportunidades para acessar a educação, este reconhecem o valor e importância de adquirir conhecimento, talvez por isso mesmo que estes ressaltam a importância de estudar. O quadro com estas informações consta na seção de apêndice.

*Na verdade eu achava que eu poderia ser **médica**. Porque eu gosto muito de tratar das pessoas, eu acho que ia ... eu imagino que eu ia ser uma médica razoável (risos). Mas ... e minha mãe apoiou, assim muito. Eu me lembro dela comprando livros de Biologia e tal. Porque eu queria ser médica. Mas, **as dificuldades eram imensas**. Então logo eu me dei conta que eu não seria médica. (Entrevistada nº.4)*

*Olha. Eu queria fazer **Arquitetura** ... Porque eu tinha habilidade para desenho. Porque eu colecionava planta. Porque eu gostava dessas coisas. Eu pegava jornal antigo e recortava as plantas e montava uma pasta de fórmula de projeto. Aí no meio desse processo eu fui visitar o laboratório de Física ... de Astrofísica da USP, porque eu tinha um professor que dava aula de Física e que estudava na USP. E ele levou nós, para conhecermos o laboratório de Astrofísica. Eu fiquei encantada com aquela história das estrelas. E tem um planetário dentro da USP. Então foi uma área que me encantou também. E eu sabia que eu queria muito viajar (risos). E aí eu fui atrás ... de escolher assim, por universidade. Quando ... eu abri o guia de estudante da UNESP lá tinha Jornalismo, e era uma concorrência de cinquenta candidatos por vaga. E alguém que vinha de escola pública não tinha muita chance de bater cinquenta candidatos por vaga. Depois tinha Arquitetura, que além de ser quarenta e cinco candidatos por vaga, tinha uma questão que Arquitetura era integral e eu não podia estudar integral, tinha que trabalhar. (Entrevistada nº.8)*

*Originalmente eu queria ser **médica**, mas eu venho de uma família **muito pobre**, eu até cheguei a passar no curso de medicina, mas era uma curso pago. E aí não era possível, o curso custava o salário do meu pai. Se pegasse o salário do meu pai e pagasse a faculdade, ninguém mais não fazia nada em casa. Aí minha mãe falou: “Olha não dá, presta de novo para a Universidade de São Paulo”. E aí a ideia era prestar no ano seguinte. (Entrevistada nº.11)*

As profissões que as docentes almejavam inicialmente são profissões de elevado status social, como medicina e arquitetura. Por tratar-se de cursos integrais as docentes não seguiram para as respectivas áreas em suas formações ou por ter que trabalhar ou por não ter condições financeiras para investir no curso em uma instituição privada. Desse modo, classe é um marcador social que para as docentes limitou as possibilidades de escolhas quanto área profissional de formação, porém se uma possibilidade de escolha não pôde ser realizada, outros caminhos foram delineados pelas mesmas, conforme seus interesses³⁴.

³⁴ As docentes posteriormente a esta constatação de que medicina não seria uma possibilidade, buscaram de acordo com os seus interesses graduaram-se em diferentes cursos da área do conhecimento em Linguística, Letras e Artes.

A segunda dificuldade estrutural relaciona a questão do trabalho, grande parte das docentes entrevistadas tiveram que trabalhar ou para manter-se ou para garantir a permanência nas etapas de formação, conforme pontua quatro das docentes entrevistadas:

*O ano que eu entrei na faculdade foi o ano que eu prestei concurso ... no banco e passei. O banco eu trabalhava seis horas, e seis horas eu ganhava mais do que o professor que desse aula de manhã tarde e de noite (risos). Então é óbvio que isso me garantiu de eu ficar no banco e isso me garantiu uma estabilidade muito grande pra fazer todas as minhas loucuras possíveis. A estudar, a ter tranquilidade, essas coisas. Por mais que eu morasse longe, eu morava em São Bernardo do Campo, que dá trinta e dois quilômetros de distância de onde era a PUC. Mas assim, me dava algumas garantias ... isso acabou me possibilitando, a estudar bem, estudar de tarde, **ser monitora** ... ter outro horário pra poder dar aula, então isso me permitiu essas coisas. (Entrevistada n.º.1)*

*Ah, foi doloroso! Foi tanto que eu vivi pouco a vida universitária. Eu não tinha. **Eu tinha que trabalhar**. Eu ia lá, assistia as aulas. Ia para o trabalho. E a noite voltava, porque às vezes tinha uma disciplina a noite. Era muito puxado. Mas ... nós conseguimos. Eu e outras colegas da mesma situação. (Entrevistada n.º.4)*

No segundo ano eu consegui um ... já um estágio na minha área. E ... só que era assim, meio salário mínimo de um meio salário mínimo do outro (risos). E a bolsa era dez por cento do salário do professor mestre. Que hoje se nós formos pegar em termos de UnB vai dá seiscentos reais. E aí eu fazia um estágio, que era também quatrocentos, tipo hoje, seria quatrocentos reais. Mas naquela época era um dinheiro outro ... E eu tinha uma parte da pensão que o meu pai deixou que era um salário mínimo dividido para os três filhos. Então juntava isso tudo ... pra pagar uma parte na república, ônibus, comida e o material de desenho industrial que era muito caro. Específicos e cada aula o professor pedia uma coisa diferente. “Aula que vem nos vamos trabalhar com giz pastel seco.” Aí você ia ver o preço da caixa do giz pastel seco custava... metade do salário daquele mês. “Ah, então eu vou comer pão, não vou almoçar, vou só tomar café da manhã e vou pedir carona para ir pra a faculdade, para conseguir comprar esse material aqui” Então o processo foi por aí assim. (Entrevistada n.º.5)

Eu comecei a trabalhar com dezoito anos ... Quando eu comecei trabalhar na prefeitura, e entrei no curso de História, eu peguei e saí da secretaria de obras que eu era secretária e fui para o arquivo, trabalhar no arquivo da Secretaria de Cultura. Aí no arquivo eu realizei todos os cursos de ação cultural que tinha. Eu comecei a juntar já o curso que eu fazia e algo que eu já trabalhava. (Entrevistada n.º.9)

*O que eu fiz durante a minha graduação. Assim que eu entrei na universidade **eu fui procurar um emprego**. Trabalhava e estudava. (Entrevistada n.º. 10)*

O trabalho também apresenta-se como importante instrumento para as docentes, como forma de manter sua autonomia e garantir a manutenção das despesas financeiras, como a permanência na universidade, entre outras questões relativas ao viver.

Assim, as dificuldades estruturais são marcadas pela condição de classe social, nas referidas experiências citadas há uma responsabilidade que foi conciliada entre estudar e trabalhar. As docentes dão continuidade diante de dificuldades dessa natureza, o que é muito árduo e um tanto quanto dolorosa a dupla tarefa em que por vezes escolhe-se estudar do que alimentar-se. Inclusive não há possibilidade de não prosseguir com seus objetivos e metas, pois ter acesso à educação e ter uma profissão é fundamental, é a expectativa das próprias docentes, como também de seus familiares. Ressalta que o ideal é que todas pudessem cumprir a formação profissional sem dificuldades desse caráter.

A escolha pela docência não ocorreu precisamente como um projeto inicial, mas a partir das oportunidades delineadas durante a graduação, na conclusão em uma das etapas de formação, ao ingressar no mercado e trabalho. Assim, à docência como profissão é resultado de múltiplos fatores que não estavam previamente elaborados, mas um projeto constituído pelas docentes.

A construção do tornar-se docente ocorreu de modo dinâmico para algumas docentes, não havia uma meta pré-estabelecida de ser docente universitária assim que ingressaram no ensino superior, ainda como estudantes de graduação. Após a conclusão da graduação as docentes ingressam no mercado de trabalho ou em cursos de especializações, de modo que passam a descobrir a carreira acadêmica como uma possibilidade.

Assim, o tornar-se docente foi algo constituído ao longo da trajetória. Entre as situações comuns na trajetória das docentes foram: mudanças na vida pessoal, inserção no mercado de trabalho como professora, descoberta da carreira acadêmica, desejo por ampliar a formação profissional, desejo de mudar por atuar na área do ensino superior, para seis docentes o processo de ir para a pós-graduação, de acordo com as mesmas:

Eu não saio do banco e dou aula. O que eu faço é isso: eu quando termino a faculdade, eu continuo no banco e dou aulas esporádicas, então assim, não era a minha função principal. Então não ser a função principal me fez mudar várias vezes [...] Então eu sempre dei aula, mas dei aula nesse paralelo. Então por conta de estar no banco eu me formo ... Eu caso nesse final de ... de ... termino a faculdade. Eu me caso e eu vou morar em Porto Alegre. Fico em Porto Alegre quatro anos. [...] Em Porto Alegre eu já começo a fazer um curso de pós-graduação, mas acaba não dando certo por conta de filho, para cuidar, pessoa para

cuidar. Era a noite. Meio complicado. Acabei abandonando. Mas volto pra São Paulo. Eu tinha me separado já. E eu resolvo que eu volto, já que o casamento não deu certo vamos voltar a estudar. [...] volto pra São Paulo e resolvo que eu vou prestar o mestrado. (Entrevistada n°. 1)

As especializações eram pagas. Tinha uma, mas era paga. E eu não tinha condições de pagar. [...] Até mesmo para ir pro Rio eu tinha que juntar dinheiro o mês todo pra poder ir para lá. Quando eu chego no Rio e que tinhas coisas, eu falei: “Não, eu vou pelo menos curtindo os cursos que tiverem por aqui.” E continuo estudando autodidaticamente. Eu com meus livros e tal. E aí, um desses momentos eu fiz uma prova para professora de espanhol. [...] E eu tinha muita facilidade pro idioma, além de estudar, além do esforço. Então eu fiz e fui aprovada, em uma ... em uma franquia. E essa franquia ofereceu um curso. E no meio desse curso eu vi que tinha gente da vida acadêmica. Eu falei: “Não eu tenho que ir para frente.” (Entrevistada n°.3)

*Então eu trabalhava, depois que me formei. Eu trabalhava de manhã em escolas particulares, à tarde eu trabalhava no Tribunal e a noite eu ia para as escolas do estado. E eu fui gostando dessa história. Até que saiu um concurso em uma escola técnica federal do Mato Grosso. Que naquela época ela era uma escola mais prestigiada do que a própria universidade assim, para trabalhar. Um lugar melhor para trabalhar do que a própria universidade. O salário era bom, a carreira era ótima. Eu fiz um concurso lá. E passei. E aí eu decidi que eu queria ser professora. Eu fiquei lá uma partizinha do tempo. Uma partizinha no estado ainda, dando aula no estado, como professora já concursada. Mas aí, na época a diretora: “Olha se você quiser ficar com dedicação exclusiva só aqui tem essa possibilidade.” Aí eu migrei totalmente. Saí do tribunal, pedi demissão. E migrei [...] **Migrei totalmente para esse sistema federal de ensino. E foi lá que na verdade a minha carreira ganhou força e tal.** Eu percebi que era disso mesmo que eu gostava. E aí, saí para fazer o mestrado, porque tinha essa possibilidade. (Entrevistada n°.4)*

Eu estava me formando. Aí me formei e fui pra assessoria política. Fiquei um pouco como assessora jurídica de um gabinete na área do legislativo. Na sequência eu fiz um concurso [...] Passei, mas não fui chamada. [...] E aí um dia eu descobri que eu podia fazer uma pós-graduação. Aí eu fui fazer uma pós-graduação na PUC – Minas, na área de Política e Sociedade. [...] acabei essa especialização. Passei no mestrado. Passei na UFMG e na UNICAMP. Mas eu escolhi ir para UNICAMP. Eu estudava sindicalismo na época. (Entrevistada n°.7)

Assim que eu terminei a graduação. Eu comecei a fazer uma seleção para um especialização em filosofia. Uma especialização de dois anos. [...] Assim que eu terminei essa a especialização, no último semestre da especialização [...] Em noventa e quatro eu terminei a especialização e passei no mestrado na PUC-SP. [...] Eu lembro que eu fiquei entre os cinco primeiros, e nós tivemos bolsa. Eu ia pra São Paulo toda semana. Por um ano eu viajei pra São Paulo toda semana. Porque eu não queria mais ficar na prefeitura. Eu queria ir para universidade, me deu vontade de caminhar, depois que eu fiz o mestrado. (Entrevistada n°.9)

*Aí eu saí do jornal. **Fui trabalhar.** Aí fui editar uma revista de fotografia. Fui fazer várias coisas dentro do jornalismo. Mas aí comecei a querer pensar sobre o jornalismo, Pensar sobre. Aí eu falei: “Eu quero estudar. Eu quero estudar! Eu sou estudante. Meu teste vocacional lá atrás já disse que eu podia cursar qualquer coisa, porque eu gosto de estudar. Então qualquer coisa que eu fizesse eu ia fazer bem, porque eu ia estudar.” Eu sou uma estudante, a vida inteira. Aliás foi por isso que eu fui dá aula, para estudar. A universidade acabou me levando para querer estudar. E aí eu resolvi fazer mestrado. Aí eu fui fazer o mestrado. [...] Eu comecei a fazer mestrado. Aí obrigatoriamente eu era bolsista e eu tinha que dá aula, porque aqueles programas você tem que fazer prática de ensino. Aí eu falei: “Eu quero dá aula. Eu quero ir para universidade. Eu quero estudar!” (Entrevistada n°.11)*

Evidencia-se que a ser docente é consequência de múltiplas escolhas e sobretudo oportunidades que as docentes buscaram alcançar em suas trajetórias. Não é um processo linear de concluir uma etapa do ensino e sequencialmente dá continuidade à formação acadêmica, mas uma descoberta e identificação com o ensino e desejo por mudanças.

Para hooks (1995), os motivos pelos quais mulheres e homens negros escolhem a vida intelectual pode ser diversos, mas algumas experiências podem direcionar a desejar a carreira acadêmica, como a experiência com algum/a professor/a, prazer com as atividades de pesquisa, leitura e escrita. Para cinco docentes a experiência de descoberta pela docência foi vivenciada por esses motivos, como as mesmas relatam:

Aí eu entrei no curso, eu tinha dezoito anos. E me identifiquei, com o curso, com a parte de Ciências Agrárias. E ... não me arrependo assim ... é ... de ter seguido essa profissão. E aí quanto eu estava, durante a graduação. É ... quando eu estava mais ou menos no terceiro ano e tendo um pouco de contato com os docentes. Não sabia o que era mestrado, o que era doutorado. Não tinha muito conhecimento. E aí eu resolvi que seria um caminho ... bom assim. Seria algo que me atraía. Então, a questão da docência. E eu passo a ver que é um caminho possível. Antes você vê como algo inatingível. O docente, é algo ... É inalcançável para a maioria das pessoas. E aí eu fui começando a ir atrás, do que era necessário para fazer um mestrado, e a onde poderia ser feito. (Entrevistada n°.2)

Fui para o laboratório, no melhor departamento da UFV [...] E eu comecei trabalhando como estagiária, ajudando a lavar vidraria, ajudar estudante de mestrado e doutorado. Lá eu aprendi fazer meios de cultura. Essa parte de iniciar mesmo a etapa de laboratório. Aí depois eu consegui uma bolsa de iniciação científica, comecei a ter o meu trabalho lá. E foi muito bom. Foi uma experiência muito boa. E, meu sonho era trabalhar em indústria. O meu curso é voltado pra área de indústria e tecnologia de laticínios. Mas depois eu vi que não era aquilo que eu queria. Era pesquisa. Ainda mais que eu já estava

inserida num laboratório de pesquisa. Aí tentei o mestrado, passei, no mesmo laboratório que eu fiz o estágio. (Entrevistada nº.5)

Eu fui avançando. Aí fui para revisão de texto. Trabalhar como revisora de texto na Editora da UnB. Depois eu fui para o IPEA. E então decidi: é tentar o mestrado. Eu tentei o mestrado eu já tinha ganhado prêmio da Sociedade de Pesquisa em Comunicação, de iniciação científica. A pesquisa era algo que na graduação eu já sabia que era isso que eu queria. Eu passava ho-ras. Horas dentro da biblioteca. Eu chegava a matar aula pra poder ficar lendo na biblioteca. Porque para mim foi a descoberta de um universo, de um mundo que eu sempre sonhei ... ainda na biblioteca do CEUB. Eu pegava ... a princípio eu comecei a estudar de manhã, mas depois eu transferi pra noite. E com essa bolsa de iniciação científica o quê que eu fazia: eu pegava, e saía de casa. Almoçava bem cedo, saía de casa, pegava o ônibus. E passava a tarde na biblioteca lendo desesperadamente. Eu lia de tudo. História da Arte, Sociologia, Literatura. Tudo eu lia. (Entrevistada nº.6)

E aí eu vi um anúncio de ... de uma empresa que queria alguém que soubesse mexer em alguns softwares. Então page maker, software de desenho, que na época era corel draw. É, fotoshop. E aí eu fui nessa ... nesse lugar lá ver o emprego. [...] Eles contratavam ... estudantes e recém graduados das boas universidades de São Paulo. E nós tínhamos basicamente a função de pesquisar como que o softwares funcionavam, como que os sistemas funcionavam. Descobrir ... traduzir aquilo para uma linguagem mais fácil de ser entendido e dá treinamento para as empresas de design. E aí ... então eu tive um primeiro contato com o processo de ensino nessa escola e também com a parte de pesquisa, mas na iniciativa privada, não financiada. Aí eu estava em São Paulo. Já tinha quatro, cinco meses, que eu tinha terminado a faculdade. Era maio de noventa e oito. Mil novecentos e noventa e oito. A minha orientadora da graduação me ligou falando: “Hoje é o último dia para você se inscrever no mestrado da PUC. Você tem perfil de pesquisadora. Você tem que se inscrever. É pago. O mestrado pago. [...] E você não pode colocar que você não tem dinheiro para pagar não, porque senão eles não vão te selecionar. Põe que você ganha bem lá, que depois na hora que você entrar lá você pede uma bolsa, porque a PUC tem bolsa.”. (Entrevistada nº.8)

Falavam (os professores) que eu tinha potencial para as línguas. E aí me formei. Quando eu terminei. Quase terminando, porque era cinco anos. No terceiro ano. Na Rússia naquela época, e eu acho que ainda tem isso. Quando você é aluno nota dez, nota máxima, no terceiro ano você passava diretamente para o mestrado. Então eu passei. Porque era um estímulo. As pessoas se esforçavam muito mais para serem excelentes. E nós que eramos estrangeiros, queríamos mostrar isso [...] Aí eu fiz o mestrado e a licenciatura em língua e literatura. (Entrevistada nº.13)

Para uma docente especificamente a identificação com o seu professor durante a graduação, que posteriormente a orientou durante o doutorado, foi algo que marcou muito

a sua trajetória. Para ela o professor inspirou a sua carreira, o apoio concedido pelo docente fez com a mesma pudesse construir-se profissionalmente, conforme ela afirma:

Na verdade, como eu disse no começo, tudo partiu. E eu acho que isso mostra a importância da figura do professor. Quando eu conheci, o que foi o orientador do doutorado, durante a graduação. Que eu falo até hoje assim, que eu via ele dando aula, eu falava assim: “Puxa eu ainda quero ser igual a ele.” Então ele foi a minha grande inspiração ao longo da carreira. E aí durante a graduação, na disciplina que ele ministrava eu identifiquei bastante com a área de atuação. Mas como nós não tínhamos a estrutura no campus e tudo, não foi possível fazer a iniciação científica na área. E, ele também era estudante em Jaboticabal, ia lá em Ilha Solteira só para ministrar aula em num dia da semana. Então, o contato acabava sendo pouco. E aí ao longo, tanto do final da graduação, quanto ao longo do mestrado, que aí eu te falei que ele intermediou que eu conhecesse o meu orientador do mestrado. Nós sempre mantivemos contato, por e-mail principalmente. E ... eu acho que tudo caso para quê durante o doutorado eu conseguisse ser orientada dele. E a minha pesquisa do doutorado, foi algo que nós tínhamos pensado ainda na graduação, mas sem conseguir executar. E o que foi muito importante, que eu acho que é o verdadeiro papel do docente. (Entrevistada nº.2)

Conforme afirma a mesma o papel do docente foi fundamental para que ela pudesse construir-se enquanto docente. De modo que à docência foi uma possibilidade almejada durante o período de formação e que as mesmas empenharam-se para concretizar essa realização profissional.

Para duas docentes, em função do contexto da década de 1990, o tornar-se docente foi concretizado primeiramente ao efetivar-se na universidade primeiramente, ou seja a experiência profissional vivida. Elas ingressaram no cargo como docentes na Universidade de Brasília durante os anos noventa, uma logo após a conclusão do mestrado, surgiu um concurso, a mesma prestou e foi aprovada. A outra docente, primeiramente atuou como professora substituta, assim quando surgiu uma vaga para o concurso, prestou e foi aprovada, as mesmas narram o seguinte:

Eu já na graduação eu me destaquei no sentido de ... elaboração conceitual, percepção conceitual, prática de pesquisa, desejo de aprofundar o estudo. Isso era muito evidenciado, os professores comentavam também, colegas: “Nossa, você vai para pós-graduação. Você tem jeito para ser professora.” Eu mesma via isso. Os meus professores viam. Eu quis fazer pós-graduação. [...] Me formei na UFG. E fiz uma especialização em Jornalismo Político. [...] E fiz mestrado. Depois do mestrado eu fiz concurso público aqui para universidade. Fui aprovada, em mil e novecentos e noventa e cinco. (Entrevistada nº.10)

E aí eu comecei a trabalhar, lá numa empresa de moveis. E namorava na época, também um designer, que passou na época, num concurso aqui no Sarah, tinha, mas não tem mais, um setor de designer. E aí ele veio para cá, passou. [...] Rapidinho arrumou essa história de “Oh tem vaga na UnB no curso de designer, vem.” E aí eu vim pra cá. [...] Em mil noventa e cinco, como professora substituta. E aí em mil novecentos e noventa e seis eu faço o concurso, passei em primeiro lugar. (Entrevistada nº.12)

Posteriormente estas docentes continuaram a formação acadêmica. Percebe-se que a trajetória de formação profissional e de acesso ao cargo docente não é linear, é construída paulatinamente. Ressaltam que as oportunidades educacionais disponibilizadas a elas foram cruciais para a formação profissional. Ademais, as onze docentes vivenciaram outra experiência até assumir a função como docente na UnB. O caminho é traçado da seguinte maneira, termina o doutorado e inicia o processo de buscar-se inserir-se na docência de ensino superior público.

A opressão da condição de gênero e raça é vivenciada em diversas etapas da formação profissional, assim como posteriormente. As docentes narraram diversas situações de racismo e machismo vivenciado nas relações cotidianas, ora na condição de estudantes, ora na condição de docentes. Como afirma Carneiro (2005) é no âmbito universitário, no contexto de produção de conhecimento que muitos dos preconceitos são reafirmados.

Para as mulheres negras tal vivência é destaca pelo machismo/sexismo e racismo, que é expresso nas entrelinhas da vivência cotidiana. No período de doutorado, a docente narra a falta de reconhecimento acerca da produção de conhecimento em grupo de pesquisa, o trabalho de todos têm valor e é apreciado, já o que a mesma produzia tinha como efeito apenas a expectativa de um trabalho que não tivesse qualidade, conforme expôs a docente:

E o grande desafio que eu acredito pra uma professora negra ... é que ela tem ... que ... ela tem que ignorar ou aprender a lidar de uma forma quase que ... a invenção de uma diferença a uma violência ... simbólica ... brutal e constante. Então por exemplo, você tem um grupo de estudo e que o professor acha interessante o que todo mundo faz ... e fica absolutamente sem entender como você fez o seu trabalho ... porque a expectativa é de que você tivesse problema de escrita, que você tivesse problema de pesquisa, que você tivesse problema de pensamento, que você não soubesse fazer isso. E a despeito de qualquer resultado que você apresente ... ele segue te tratando como um ser incompleto. (Entrevistada nº.6)

Para outra docente o machismo fica explícito, por ser de uma área majoritariamente masculina, a mesma relata uma situação de preconceito de gênero em um congresso internacional, por ser a única mulher, a mais jovem e está na condição de estudante os pares não foram receptivos com a apresentação de seus trabalhos, de acordo com ela:

*[...] em dois mil e onze o congresso mundial da minha área foi na Nova Zelândia [...] Então eu consegui ir, consegui participar. E até engraçado, é ... fiz a apresentação oral dos dois trabalhos que eu tinha enviado, e eu era a única mulher da seção, a única mulher e a única estudante. Então, isso foi bem importante. Até os pesquisadores lá, a mesma questão do machismo velado, por exemplo, tinha pesquisadores do Egito, que na hora de conversar não olhavam diretamente pra mim. E aí o professores depois explicando que ... é no Egito a mulher tem uma figura muito secundário. **Então eles meio que não admitem ver uma mulher em posição de destaque. Então na hora da arguição ele foi extremamente arrogante comigo.** É ... e eu era a única mulher lá. Então eu acho que isso de certa forma era um incômodo pra ele e para outros homens que estavam ali. (Entrevistada n.º.2)*

A opressão de gênero expressa nessa situação apresenta o modo inter-relacionado das opressões, pois tem o marcador geracional, ser a mais jovem e a posição social ocupada dentro da área de atuação, ser estudante. Embora a docente tenha tido os trabalhos submetidos selecionados pelo pares do evento, ainda assim não é tratada como um par, mas recepcionada de modo agressivo, ou seja, a falta de reconhecimento por parte dos homens (pares) é perceptível. Ademais, como a mesma afirma, não admitir a presença da mulher em posição de destaque, então por mais brilhantismo profissional e contribuições para a área de conhecimento esses critérios não são suficientes para um tratamento igualitário em uma comunidade de pares.

Mas se as situações destacadas são marcadas na condição de estudante, mas ainda ocorrem quando as mulheres entrevistadas tornam-se docentes. A falta de reconhecimento segue mesmo quando alcança a docência universitária. Ao ocupar a posição de destaque como docente na coordenação, por exemplo, a docente afirma que há situações em que ela não é reconhecida enquanto tal, é comum mães de estudantes ou estudantes não acreditarem que ela é a coordenadora do curso na unidade acadêmica que ela atua:

*Muitas vezes uma mãe falar de um filho, coisas de matrícula. Um aluno que não me conhecia ainda. Aí alguém fala: “Vai naquela sala ali que a coordenadora está lá.” Se tiver outra... uma funcionária, ou outra mulher que seja não negra, a pessoa que chegar, ela sempre vai perguntar que a **professora é aquela mulher não negra**. Não vai achar que a coordenadora seja eu, se tiver duas pessoas, a pessoa vai achar que é coordenadora quem tiver menos uma perfil de mulher negra. Então isso é cotidiano. As situações são cotidianas. (Entrevistada nº.10)*

As imagens controladoras disseminadas socialmente (COLLINS, 2000) estereotipam a mulher negra, de tal modo que esta não possa ser reconhecida na função de coordenação. No imaginário social o cargo administrativo não é um lugar comum as pessoas negras, como afirma a docente, a “professora é a mulher branca”.

Para outra docente o machismo e racismo ficam expressos em ações cotidianas como docente na universidade. De acordo com a mesma a falta de reconhecimento da docente enquanto agente e autora de sua própria voz e percepções, a fez sair de uma reunião sem conseguir falar, ela afirma que é muito comum que alguém queira falar por ela, como se ela estivesse habilitada para falar por si mesma:

*Tinham cinco coordenadores daqui. **Eu era a única mulher**. E eu era a única negra. E eu fui a única que eu não falei na reunião porque eu não conseguia tomar a palavra. ... Aí eles discutiam que a prova era excludente. Que prova era não sei o quê. E eu falava: “Gente mas assim uma das coisas que me colocou dentro da universidade foi a prova de habilidade específica.” Porque ela não cobrava conteúdos que só era ensinado nas escolas privadas. Que tinha a ver muito mais com a minha personalidade do que com um conteúdo de ensino. **E eles não me deixavam falar. E eu saí muito brava**. [...] Mas assim, eu acho que as pessoas elas não percebem que elas fazem isso. Como eu já vi também muitos colegas que me atropelam querendo falar por mim. Como se eu não tivesse voz. Como se eu não soubesse me expressar. Então é sempre uma insistência pra tomar esse lugar de fala e poder falar por mim. (Entrevistada nº.8)*

Esta mesma entrevistada relatou todo o processo acerca de sua candidatura para a direção da unidade em que atua, segundo ela foi uma das situações mais difíceis que ela vivenciou na condição de docente. Assim que a mesma retornou do *pós-doc*, colegas sugeriram que ela formasse uma chapa para concorrer a vaga ao cargo, a mesma convidou um colega, que início do processo fazia parte da comissão de eleição, mas conforme o conselho foi aprovado a saída do mesmo para concorrer a vaga juntamente com a docente. O rito comum de eleição e posse no cargo ocorre entre o período final do semestre e início

do próximo, no caso da docente a sua pose demorou cerca de um ano, devido os trâmites judiciais, conforme ela um situação de racismo institucional:

E nenhum lugar está escrito que tudo isso que aconteceu tenha a ver com racismo. [...] Então em nenhum lugar está dito: “Olha você pode ser diretora porque você é negra. Porque você é mais jovem.” Ou enfim. Assim não está. Não está dito. Não está dito. Mas o sub texto é exatamente esse assim: “Você não tem qualidades.” Era exatamente isso que falava-se. (Entrevistada nº.8)

Conforme coloca a docente a norma de que a mulher negra não pode ser/estar na atuação de liderança não é exposto por normas, mas é dito nas entrelinhas. Disputas são geradas com justificativas diversas para a não participação da mesma a concorrer às eleições para o cargo de direção, mas o sub texto evidencia que toda a situação gerada em torno de sua candidatura é para desqualificar a sua atuação profissional. Por mais que o currículo da mesma apresente a devida experiência que habilite a ocupar a função, por mais que tenha o apoio dos pares, toda essa conjuntura não é suficiente. É preciso recorrer a outras instâncias para garantir a permanência e atuação no cargo. Após cerca de um ano é que a mesma toma pose.

Na referida situação a opressão de gênero, raça, geração está de modo entrelaçado (KERGOAT, 2010), ou seja, múltiplos fatores que convergem na manifestação do preconceito e que tentam limitar a atuação profissional da docente.

Portanto não existe uma regra pré-determinada que não permita as mulheres negras serem docente, cientistas ou qualquer outra função no âmbito acadêmico, mas é no cotidiano que as ações praticadas pelos demais pares fica subentendido que a mulher negra não possa ser/estar em posições sociais de destaque social. Do mesmo modo que a ideia acerca do perfil estético define o imaginário coletivo de quem possa ocupar posições de lideranças.

De acordo com a socióloga Heleieth Saffioti (2004) a ordem patriarcal não se restringe apenas a esfera doméstica como alguns possam defender, este está presente em todas as esferas organizacionais da sociedade, ou seja, também configura as relações sociais de gênero no espaço público, de modo que constitui-se como poder nas instituições públicas, em que considera a primazia masculina. Nas situações expostas vivenciadas pelas docentes na universidade sem dúvida demonstra o poder patriarcal manifesto nas relações cotidianas relacionadas como o racismo institucional.

Para as docentes que trabalham com temática das relações raciais o racismo e machismo é um desafio cotidiano. As produções acadêmicas e atuação profissional das docentes são questionadas, por justamente apontar o racismo brasileiro. As bases da identidade nacional é constituída através do mito da democracia racial (GONZALEZ, 1984). As docentes atuam no questionamento de uma perspectiva hegemônica, o que torna um desafio para as mesmas, repensar o lugar das pessoas negras e construir uma educação para as relações étnico-raciais, de acordo com as docentes:

Então assim, a primeira coisa é a professora negra no primeiro semestre. Claro que vários alunos vem de onde eles não tiveram professoras negras. Isso é uma outra questão. O outro é entrar com essa discussão, porque a formação dos museus tem a ver com isso. Então é claro que eu sinto um incomodo. “Ah, lá vem ela falar de novo.” Sabe assim eu já percebi. “Ela vai falar da questão racial de novo.” Mas eu falo. Assim porque, não tem como eu pensar os museus entendeu? Foram os homens, foram utilizados, usou os humanos. Não tem como não falar. Não tem como não trabalhar isso. Quem não trabalha, por quê? (Entrevistada nº.1)

Aqui, eu percebo como nós estamos atomizado. Esse trabalho não aparece muito. Quando eu vou trabalhar relações étnico-raciais, no meu programa de pós-graduação aqui, na unidade, eu percebo que as pessoas falam: “Olha, mas essa temática não é importante. “Ela não é.” Porque as pessoas não conhecem. Ai eles falam: “Ah não, isso aí não.” “Nossa, não.” Sabe? “Quer criar coisas onde não existem”. Eu falo: “Olha não é bem assim.” Então meus alunos acabam fazendo os trabalhos provando que por exemplo, nós podemos trabalhar com material didático. Nós podemos trabalhar entrevistando as pessoas, por exemplo, esses imigrantes e refugiados. Quantos problemas de racismo eles não encontram no Brasil? Eles ficam chocados, porque eles não esperam. Eles acham que, “Nossa o Brasil que tem muita gente parecida com eles, vai ser tudo legal.” Não, não é. (Entrevistada nº.4)

Ah, nós temos os desafios, por exemplo, na minha área de Ensino de História [...] Porque o que a “Lei 10.639³⁵” colocou, ela não colocou para os estudantes. Ela colocou para a sociedade brasileira. Então as limitações de entendimento de como nós trabalhamos com essa presença negra na História do Brasil, essa presença negra na História da Humanidade é algo que é difícil para ... para pessoas de fora e para os próprios especialistas da academia. Então, ainda que as pessoas tenham algumas informações, ainda tem uma defasagem muito grande. Essa naturalidade em trabalhar com essa presença negra que não é pontual, não é acessória, é um mar. É um dado, porque nós estamos ... Lida com uma matriz de pensamento em que nós só podemos existir na coadjuvância. Então promover esse exercício em que nós problematiza essa centralidade ... masculina, branca, de elite é um desafio na hora de construir um currículo. Na hora de ajudar o aluno a construir um plano de aula. Ah, e por aí vai. Estabelecer pesquisa, entendeu? Projeto

³⁵ Lei 10.639, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

de pesquisa. Tudo isso é um exercício que é colocado não só para os professores brancos, para os alunos brancos, é para todo mundo, porque é uma deficiência quase que cognitiva que o racismo promoveu no Brasil. É uma deficiência cognitiva ... (Entrevistada nº.6)

Quando chegou em 2015, vou para Portugal fazer um estudo de políticas públicas inter-étnicas e um estudo comparado com o Brasil. E quando eu apresentei o projeto, o conselho não conseguiu entender o quê que tinha ensino de história e políticas públicas. [...] De chegar no conselho por exemplo, e uma pessoa dizer: “Mas história não é o estudo do passado?” É esse tipo de perspectiva de educação que as pessoas têm. Não é a minha perspectiva. Eu sou completamente diferente do coletivo de lá. Uma perspectiva de um outro Brasil possível. De uma outra possibilidade. (Entrevistada nº.9)

Os desafios são cotidianos ao abordar o tema das relações étnico-raciais, por tratar de questionar elementos da construção da identidade nacional e paralelamente construir uma perspectiva antirracista. Assim os efeitos do machismo e racismo são cotidianos a promover a inclusão da temática nas práticas pedagógicas. Neste cenário a intelectualidade negra é tida com desconfiança pelas/os pares, há dúvidas quanto a legitimidade e importância da questão racial enquanto pauta educacional.

Segundo hooks (1995), as professoras negras universitárias que trazem em suas produções acadêmicas uma perspectiva crítica de questionamento a realidade, e que “ameaça o status quo” (hooks, 1995, p.468) não recebem apoio institucional necessário. Portanto ser mulher negra e especialista na temática constitui um obstáculo a ser enfrentado no cotidiano profissional.

Acerca dos enfrentamentos dos obstáculos que possam existir, atentemos ao processos de resistências. Para Carneiro (2005) as resistências empreendidas por mulheres e homens negros para escapar do dispositivo de racialidade é constituído através da educação. Para as docentes entrevistadas acessar a educação foi fundamental em suas trajetórias de vidas. Entre as estratégias de resistências à educação ocupa lugar de centralidade, mas há outras resistências afirmadas por elas:

Então eu sempre falo assim: “a educação foi o que trouxe tudo pra mim.” Então eu tinha sonho de ir pro exterior. Eu consegui pela educação. Então fui pra... a conheci a Nova Zelândia devido aos estudos. Ah, tive a experiência de morar nos Estados Unidos, também devido aos estudos. Então, isso eu acho que acabou passando muito do ... do meu pai também. De ter esse gosto, e de perseguir. Ele também veio de uma família mais humilde. E na época ele também teve que sair de casa para poder estudar, se esforçar e conseguiu as coisas dele graças aos estudos e ao esforço também. Então tanto o meu pai, tanto

a minha mãe são ... são grandes fontes de inspiração. (Entrevistada nº.2)

Mas, eu era uma das mais novas e pra mim a universidade era um caminho que ... que era um caminho comum. Era o caminho. Era o percurso que eu sabia que tinha muitas dificuldades, mas eu sabia que eu ia chegar até lá. (Entrevistada nº.3)

Quando ... olho para minha filha... e tal. Essas lutas, nossas e ... (a docente ficou emocionada) um período muito duro. Mas de grandes aprendizagens. [...] Foi bem. Foi um ... período muito difícil. Mas muito... cheio de aprendizagem também. Sempre aprendizagem. Eu quero ... Eu sempre olho assim para esse passado, como um passado que me ... que me ajudou a ser o que eu sou, entendeu? Porque poderia ser menos duro. Mas era assim. Era assim. (Entrevistada nº.4)

E pra mim isso, essa formação, ela foi muito boa, mas eu agradeço, além dos meus pais que deram muito apoio, a minha orientadora, porque para mim ela foi uma segunda mãe. Porque ela estava ali, sempre me apoiou, sabe? Nunca deixou eu desanimar. Teve momentos que eu pensava em desanimar, as coisas estavam dando errado, e ela estava ali. E tipo assim, pelo fato de eu ser negra, ela já sabia as dificuldades que eu ia passar. E ela sempre falava comigo: “Nunca você abaixa a cabeça pra ninguém.” Sabe, sempre eu tive assim: “Você é boa, você tem que confiar em você. Você é excelente.” E isso foi muito importante para mim, sabe? Em ter esse papel. Eu falo para ela, que eu hoje estou aqui eu agradeço a ela também, porque as conversas que ela tinha comigo me ajudaram muito, me deu força. Então quando eu cheguei aqui para o concurso eu era a única negra. E eu não fiquei, com a cabeça baixa. Cheguei aqui ... Não, não tenho isso. Ficar com medo de enfrentar uma sala de aula, de ser rejeitada. Não tive esse problema. Porque eu já vim construindo isso. E no início, quando eu entrei lá a minha autoestima estava muito baixa. Eu acho que ela notava isso. Ela conversava sempre comigo. (Entrevistada nº.5)

Nós sobrevivemos a escravidão. Sobrevivemos ao racismo. Nós sobrevivemos a tentativas de genocídio ao longo da história desse país ... E não é eu. “Ah como ela é brilhante!” Não, nós viemos de uma tradição. Nós aprendemos isso por herança familiar ... Tem uma herança familiar de sobrevivência que não era para nós nem estarmos vivos ... Então tem isso e quando você acessa a militância negra nós descobrimos que determinadas práticas cotidianas elas são potencializadas quando nós temos formação política. (Entrevistada nº.6)

Eu tenho uma que eu aprendi na adolescência: fica quieta, faça o seu legado, dê o seu melhor! Porque na hora que alguém vier reclamar com você fala: “Está aqui. É comigo. Você está reclamando?” Eles vão reclamar sempre, mas você tem o que mostrar. O sofrimento disso é muito grande. E agora na fase mais adulta, principalmente depois dos quarenta anos. Eu desenvolvi um pouco a estratégia da conciliação. “Não vamos aqui. Vamos conversar.” (Entrevistada nº.7)

A trajetória é atravessada por essas questões, mas que eu acho interessante ... É e primeiro que isso não deve ... não deve servir de

impedimento. Eu acho que isso sempre gerou um tipo de motivação: “Agora é que eu vou fazer mesmo.” E transformar em resistência. (Entrevistada n.º.8)

Estudar muito. Saber tudo o que todo mundo sabe, um pouco mais e você correr atrás. É correr atrás. Eu acredito que a maioria das professoras negras que aqui estão, também correram atrás e tiveram que superar e muito. [...] O questionamento da sua competência. Ainda vigora na cabeça das pessoas que por você ser negra e trabalhar com questão racial. Mulher negra trabalhar com as questões de mulheres negras desqualifica o seu trabalho. Academicamente, porque elas ainda têm uma visão eurocentrada, universalista na maioria dos lugares. [...] Uma produção de conhecimento com esse viés é muito mais qualificada do que. [...] É um lugar subalterno na academia. A primeira coisa que eu tenho que dizer para qualquer estudante é: “Estuda. Estuda muito. Saiba tudo o que eles estão falando e o que você tem que saber, que tem que colocar.” Porque não adianta, também. Eu me preocupo muito essa formação muito de pular os clássicos. Isso aí não é importante não. Não, não faça isso. Porque a academia ela ainda é branca e eurocentrada. Minimamente você tem que saber, e saber ler esses autores. E paralelamente o que você quer ler. (Entrevistada n.º.9)

*Então é a carreira que eu escolhi. Definitivamente é a carreira que eu escolhi. Que é um carreira que existe é ... existem poucas mulheres negras. A mulher negra na ciência em si é um tema importante. É um lugar de uma elite intelectual. Num país que prima pela desigualdade racial é natural que você não tenha muitas mulheres. É natural e desigual. Uma naturalidade histórica, mas que você deve olhar com estranhamento. Que você não tenha muitas mulheres negras em posição de liderança intelectual. Mas eu fiz questão de ser uma. E continuo fazendo questão. Faço questão de ser. Eu nem me preocupo nem de falar se está rompendo. Sabe eu estou fazendo um ironia (falando sorrindo). **Eu faço questão de ser, porque eu tenho direito de ser. E estou capacitada para ser. E eu estou permanentemente me capacitando pra ser uma liderança intelectual.** Uma mulher negra que é uma liderança intelectual. Quero uma liderança na pesquisa, uma liderança na gestão. E quando eu falo liderar, eu procuro não ter. É uma liderança que eu procuro que seja colaborativa. Eu procuro que seja em prol da promoção da igualdade racial. Em prol dos direitos humanos. Em prol de uma educação inclusiva. (Entrevistada n.º.10)*

Ah, eu nunca fiquei pensando qual é o desafio. Sei lá. Eu acho que se tiver algum desafio é uma autocrítica enorme. Eu tenho uma autocrítica, eu sei até aonde eu posso ir. Só que no geral, eu falo bom: “Bom eu só posso ir até aqui.” Mas se eu tivesse ficado no lugar em que me foi dado, eu estava lá. Então eu posso mais. Porque o lugar que queriam que nós ficássemos não era este. Que querem que nós ficamos, mas não é este. [...] Se eu pensasse, ah sei lá, tem um desafio. Eu vou ficar naquele lugar. [...] Para mim é importantíssimo, o que eu digo, ninguém faz uma travessia sozinha. Eu gosto de contar isso. [...] Essas pessoas que me permitiram, por mais dificuldades que pudessem ter. Mas seu eu fosse pensar na dificuldade, eu estaria na dificuldade. (Entrevistada n.º.11)

Minha mãe é branca. “É a sua filha?” “É” Minha mãe me defendia muito. Minha mãe apanhou na cara para casar com meu pai. Então ela era ... ela que criou ... a branca ajudou a criar em nós a auto estima, a força, a enfrentar. Porque meu pai tinha a postura dele e tal. É óbvio. De ir, fazer muito bem o que ele tinha escolhido, por quê? Um grande músico. Um grande médico. Então tudo para ele. Para você ter noção eu tirava nove e meio em matemática. Mostrava para ele e ele não gostava e perguntava: “Por que você não tirou dez?” Fui tocar piano, queria tocar piano. Toquei piano dos seis anos até os quinze anos. Fui professora de piano. Família de música e tal. Aí é ... preparar para audição. Sabe aquela figura austera e ouvia nós treinarmos. E nós ficávamos nervosos, qualquer errinho: “Não vou nessa audição para passar vergonha”. Então ele era muito exigente. Exigente demais. (Entrevista nº.12)

Você tem que mostrar que tem potencial. Tem que ser forte. Então você tem que mostrar essas qualidades e ir atrás disso. [...] Eu falo para os meus filhos: “Vocês que têm oportunidade, aproveitem essa oportunidade, porque não se dá todos os dias.” Criem as suas histórias. Criem. Se você tem um pai e um mãe que se preocupa, ouça. Se você tem um professor bom, atenta ele. Pense. Estude. Porque conhecimento ninguém tira de você. [...] Se você é bom, você é bom em qualquer lugar do mundo. (Entrevistada nº. 13)

Conforme narram as docentes, não há dúvida da importância do projeto educacional vivenciado pelas mesmas, juntamente com o apoio dos familiares, professoras/es são elementos que potencializaram e possibilitaram as mesmas a tornar-se docentes. Algumas das estratégias de resistências empreendidas pelas docentes em suas trajetórias foram: estudar, ser uma boa profissional, resignificar as dificuldades vivenciadas e manter uma auto estima – crença em si mesma.

Constata-se que embora o processo de profissionalizar-se seja marcado por dificuldades de ordem estrutural, o que impacta a forma como expectativas são geradas e também concretizadas. Como a escolha da área de formação, para algumas, a dupla responsabilidade para consigo mesma em trabalhar e estudar e as manifestações de racismo e machismo são obstáculos vencidos pelas docentes em suas trajetórias.

A resistência de acreditar na educação e em suas potencialidades, mantida por uma rede de apoio formada por familiares e professores/as foram elementos de suma importância no processo de tornar-se docente. Assim a trajetória de formação profissional é árdua, marcada por obstáculos e dificuldades, e que não deveriam fazer parte da experiência social vivenciadas pelas docentes, mas que infelizmente marcam a travessia das mesmas.

Além do mais as ambiguidades em ser docente universitária e mulher negra permanecem nas ações cotidianas que são marcadas pelo racismo institucional e o machismo. Portanto tornar-se docente, mas os obstáculos ainda se mantêm. Portanto a resistência é continuamente exercida pelas docentes.

1.4 Singularidades e implicações da experiência de ser mulher negra e ser docente

Apresentaremos algumas singularidades que surgiram nas trajetórias de algumas docentes que nos auxiliam na compreensão das dimensões de gênero e raça/cor para as docentes. Alguns aspectos apresentaram de distintas formas para as mulheres negras docentes, o que consideramos como ocorrências transversais e são as seguintes:

- a) dupla jornada de trabalho;
- b) saúde física mental;
- c) conciliação vida pessoal e profissional.

O trabalho doméstico e a responsabilidade para com as crianças, idosos entre outros seja um questão que historicamente ocupou/ocupa a vida das mulheres negras, esta realidade parece não se alterar quando a mulher acessa o mercado de trabalho. Estima-se que as mulheres brasileiras economicamente ativas gastam cerca de 20,8 horas semanais em atividades domésticas e de cuidado, enquanto os homens apenas 10 horas semanais (BANDEIRA, PRETULAN, 2016), ou seja, as atividades no âmbito da vida doméstica segue de responsabilidade das mulheres.

Uma das docentes que é casada e têm dois filhos afirma que organização acerca do tempo é essencial, seu companheiro também é docente e as diferenciações do uso do tempo refletem em aspectos de sua carreira, como a progressão funcional, conforme afirma a mesma:

*Olha você busca a questão da organização. É ... super importante, super. É uma certa, uma certa não, é uma significativa, é necessária, a preservação, que você vai aprendendo mesmo. Testa em um semestre. “Não, não é por aí”. Testa no outro. Por exemplo, orientação, nós temos aqui o tcc em dois níveis, tcc um e dois. Um ano de tcc. Então assim, semestre passado eu estava **com doze estudantes da graduação**, dividindo em tcc um e tcc dois. Eu dava dedicação semanal uma hora para cada. Aí eu falei: “Opa, espera aí, vamos ver.” Ir estudando as situações e tal. Nesse semestre eu já estou de uma outra maneira. Tcc*

um tem mais pesquisa, de quinze em quinze dias uma hora de encontro. Tcc dois que já passaram por mim tcc um, já está mais na reta final, semanal, mas meia hora. Então eu tenho terça-feira, o dia inteiro. Esse semestre eu tenho nove. E assim. Sempre buscando. Aí nós vamos dá prioridade a tudo, menos a si mesmo. Por exemplo, a minha progressão funcional demorou, atrasei, mas consegui. Fiz agora seis meses depois do que eu deveria ter feito, mas fiz. É assim, agora os homens conseguem. Meu marido é professor e é dedicação exclusiva mesmo aquilo ali. Sabe? Ele resolve o que fazer de almoço ou de jantar? Pegar menino, leva o menino? E é isso a diferença, sabe? E é aquela história homem ajuda, não é ajudar, não é ajudar, é fazer com. É está ali. (Entrevista nº.12)

Conforme coloca a docente, ela e o marido tem a mesma profissão, mas as diferenças no uso do tempo é significativa e têm efeitos na carreira da mesma, já que o seu companheiro tem dedicação exclusiva integralmente, pois não compartilha o tempo com outras demandas, a responsabilidade é somente com profissão. A dupla jornada é um desafio, de acordo com a mesma.

Para as docentes mães e casadas o gerenciamento da vida familiar apresenta-se como um desafio e impacta quanto a conciliação carreira e vida familiar, além do auto cuidado. Assumir estas responsabilidades entre administrar o processo de formação profissional, trabalho e vida familiar foi uma árdua tarefa para a docente, casada, mães de três filhos. O companheiro compartilhou o cuidado para com as crianças, durante o processo de conclusão do doutorado. Na época a mesma trabalhava, como professora substituta na UnB, prestava uma consultoria para o INEP, que resultou em sua primeira publicação e almejava tornar-se efetiva na universidade. De modo que se preparava para o concurso, conforme ela narra toda essa atuação lhe causou problemas de saúde:

O meu marido me ajudou muito. Foi um parceiro. Ajudava muito. Eu estudava de domingo a domingo, das oito, aí eu ficava, às vezes até duas, três horas da manhã. Mas eu passei mal, fui parar no hospital do coração em dois mil e nove. Eu dei uma crise, um ataque de pânico. Eu lembro que fui para a praia com meus filhos e meu marido, e eu passei mal lá, e eu sabia que tinha a ver com isso. Aí quando eu voltei da Bahia eu falei: Agora acabou, é das oito as dezoito. Eu falei para o meu marido: “Me dá três anos.” [...] Porque antes era: “terminar eu não quero ficar aqui, quero embora daqui, sair de Uberlândia.” E agora era: “eu quero entrar aqui como efetiva, na universidade, como efetiva.” (Entrevistada nº.9)

As expectativas para consolidação da carreira profissional também causou problemas de saúde para outra docente, também na etapa de conclusão do doutorado, embora solteira, a mesma na época trabalhava em uma outra cidade no interior, em uma

universidade particular, e viajava sempre. Além do que, o programa de pós-graduação que estava vinculada tinha uma agenda que incluía o desenvolvimento de atividades como publicação de livros, organização de eventos e outras, para o cumprimento da defesa da tese, toda essa conjuntura resultou em um estresse físico, conforme a docente narra:

*E a PUC no ano que eu fiz doutorado ela tinha caído de uma nota seis pra uma nota cinco. Então tinha todo um gás que ali que ninguém não podia fazer nada. E pra além disso. A questão da nota da pós-graduação que é uma coisa que acaba pesando muito em cima do estudante também. É ... a PUC determinou além da tese algumas etapas. Que nós só defendíamos o doutorado se tivesse apresentado o texto. Tivesse apresentado a pesquisa em três congressos. Tivesse publicado quatro textos. Se tivesse um livro aceito por uma editora. E tivesse feito estágio docência ... Tinha exigência de publicação. Tinha que cumprir os créditos de disciplina. E aí como os alunos iam. Juntavam todas as disciplinas num primeiro semestre. Pagava a PUC e trancava. Ficava sem pagar mensalidade. E voltava no final com a pesquisa escrita. Aí a PUC mudou o sistema que todo o semestre você tinha que fazer uma disciplina até a sua defesa. E cumprir tudo isso. Além disso participar de um grupo de estudos. Esse grupo de estudos tinha uma produção. Que o meu grupo de estudos escolheu organizar um congresso. Um seminário internacional. Que ou era o seminário internacional ou era uma revista ou era um livro. É assim. Quem sabe faz ao vivo. Então foi um doutorado muito trabalhoso. Muito (repetindo a palavra anterior três vezes) muito, muito, muito estafante. **Muito trabalhoso.** Que eu cheguei no final assim querendo morrer. Se alguém me perguntasse qual era o meu nome completo eu não sabia responder assim. De tão estafada e esgotada que eu fiquei. (Entrevistada nº.8)*

A rotina exaustiva causou os problemas físicos as duas docentes, o que na nossa compreensão integra também os desafios a serem vencidos. Além dos problemas físicos, duas docentes abordam a saúde mental uma questão a ser enfrentada, em decorrência das situações de enfrentamento de racismo e machismo, conforme elas destacam a importância do cuidado de si:

*É por isso que nós ... felizmente conta ... com salário pelo menos dá para fazer isso. Para ter uma terapeuta negra que entende isso. Que é formada, para inclusive trabalhar com os traumas do ... **os traumas gerados pelo racismo e machismo.** Para nós conseguirmos ... tirando os pesos que essas violências produzem em nós (a professora fala sobre isso fazendo o gesto de tirar algo de seus ombros, jogando algo para trás). São imensas. Mas nós precisamos aprender a se defender de tudo isso aí. E sozinho já disse: “sozinho você não aguenta.” (Entrevistada nº.6)*

Institucionalmente esse não é um espaço para escuta. [...] As mulheres ... as mulheres de uma maneira especial, porque o seu trabalho é sobre

trajetória de mulheres. E as mulheres então elas não têm mesmo, entendeu [...] Viver agora significa contar com meus próprios recursos, emocionais que eu desenvolvi aqui e os cognitivos. Os financeiros, que podem me ajudar pagar uma terapia e tal. Então assim, eu acho que, se alguém pensa que a universidade é um lugar onde as mulheres reinariam, esse lugar é onde elas lavam muito o chão. E não vão encontrar príncipe (risos). Porque não há príncipes aqui. Então eu acho que isso. Eu acho que isso é um lado importante de nos pensarmos no trabalho da docência. (Entrevistada nº.7)

A importância do auto cuidado é fundamental para estas docentes. A vida pessoal também compõe elemento a ter certa dedicação para algumas docentes, como por exemplo o desejo de ser mãe:

E ao mesmo tempo eu sei que eu tenho que ... nesses próximos anos conciliar com a minha vida pessoal. Então, eu quero ser mãe. Isso para mulher não pode demorar muito. [...] Eu já começo a planejar com o meu companheiro como é que nós vamos fazer. Então às vezes eu penso assim: “Ah não, ano que vem tem um congresso mundial, mas eu também quero engravidar.” Então é uma... eu acho que esse é o grande dilema da mulher hoje. Da mulher como cientista. (Entrevistada nº.2)

A mulher como cientista, docente, assim como outras profissionais têm que conciliar a vida profissional com a vida pessoal. Para tanto, conforme indica a docente é necessário organizar previamente e negociar as responsabilidades com o companheiro. Mas no âmbito profissional não há negociações, tanto que a mesma revela a preocupação em não poder participar de um congresso na sua área de atuação.

Segundo Hirata e Kergoat (2007), o modelo de conciliação entre vida familiar e vida profissional acerca da divisão sexual do trabalho, apresenta-se mais como conflituosa do que de fato uma “conciliação” ou “articulação” das duas esferas, pois frequentemente a mulher é a única que torna-se a responsável por gerenciar o trabalho doméstico e o cuidado com as/os filhas/os.

Para uma docente, que pertence a uma família em que as mulheres em sua grande maioria casou-se e têm filhos, a sua condição de mulher negra e docente destoa do projeto de vida realizado pelas mulheres de sua família. Embora a docente construiu uma carreira profissional, a mesma aponta as dificuldades em pertencer a universidade e pertencer a família, conforme ela relata:

Você me perguntou se eu tenho filhos. Não tenho filhos. Não me casei. ... E eu venho de uma família em que as mulheres fazem isso. Então para família é o seguinte: “Coitada não fez a vida.” ... “Deixou de

viver.” ... É um não. É ... É o tempo todo está sendo. Você tem uma medida em que você não se enquadra. Você acaba não se encaixando mais naquilo que é ser uma filha dessa família. E você também acaba ... poxa, mas, vivendo essa coisa do ter que batalhar por sua legitimidade nesses espaços em que você é minoria. (Entrevistada nº.6)

As expectativas familiares não se restringe apenas ao projeto profissional, mas também ao modelo familiar a ser mantido. Embora a docente concretizou a realização profissional, para a família ainda existe outras demandas a serem atendidas como ter filhos, o que a coloca em um “não-lugar” âmbito familiar. Ao que parece existem limites a serem mantidos em ser uma profissional e seguir a tradição familiar, duas situações que para a docente destoam de sua realidade, enquanto mulher negra que tem que lutar pela legitimidade na carreira profissional, e como filha, que não atende ao modelo sustentado pelas mulheres de sua família.

Além das dificuldades vivenciadas no ambiente profissional, as docentes destacam algumas situações, que denominamos como transversais. Nota-se que a dupla jornada, a saúde física e mental, assim como a conciliação da vida pessoal e profissional constituem alguns dos dilemas vivenciados pelas mulheres negras docentes, pois além de serem acadêmicas, são mulheres, filhas, mães e esposas, como afirma Stuart Hall (2014) as identidades não são fixas. Então é o gerenciar e negociar o pertencimento de ser docente com outras esferas da vida, e as docentes entrevistadas apresentaram essas questões a serem enfrentadas também.

A trajetória profissional das docentes entrevistadas é atravessada por múltiplos desafios e resistências. A família desempenhou um papel fundamental por incentivar as filhas a estudarem, a educação nesse sentido é compreendida pelas famílias como a única forma de alcançar a mobilidade social. As expectativas por mudança social e econômica é marcada pelas dificuldades estruturais, estas inclusive, afeta a escolhas pelas áreas de formação profissional, pois o trabalho apresenta-se como crucial, ou como forma para manter-se ou garantir a permanência na universidade.

A docência como profissão surge para as docentes através do processo de formação, a partir da vivência com professoras/es, a descoberta da carreira acadêmica, identificação com a profissão, o desejo por aprofundar o conhecimento, mudar a atuação profissional e ser docente no ensino superior, são alguns dos elementos apresentados pelas mesmas. Assim, não havia uma meta inicialmente estabelecida em tornar-se docente, mas um projeto constituído aos poucos, através do romper de obstáculos oportunidades são consolidadas e as docentes concretizam a realização profissional.

As imagens de controles que idealizam os papéis sociais atribuídos as mulheres negras (COLLINS, 2000), o conceito ocidental do profissional da ciência, como homem e branco (hooks, 1995) e o poder patriarcal presente nas instituições públicas (SAFFIOTI, 2004), apresentam-se como obstáculos para o reconhecimento das docentes como profissionais.

As opressões de gênero, raça, classe e geração são vivenciadas pelas docentes na condição de estudantes e na condição como profissionais, a falta de reconhecimento por parte dos pares, os limites da atuação profissional, são algumas das situações que marcam a trajetória das mesmas. Para aquelas que trabalham com temática racial há os desafios acerca do tema, pois há as resistências institucionais, como afirma Euclides (2017) a produção de conhecimento acerca das relações étnico-raciais ainda é um saber desconsiderado no âmbito da universidade.

Embora a conjuntura institucional é sublinhada de práticas discriminatórias, as docentes elaboraram distintas formas de resistir, como ser uma boa profissional, manter a autoestima, reesignificar a as dificuldades em atos para resistência. É por meio das resistência empreendidas e a rede de apoio formada pela família e/ou professoras/es que as mulheres negras entrevistadas tornaram-se docentes na UnB.

Como apresentamos a trajetória profissional de formação é marcada por dificuldades e desafios que são rompidos, mas ao estarem na posição de docentes, com atuação em cargos administrativos, não isenta que as docentes vivenciem as opressões de gênero, raça, classe, geração entre outros marcadores, a resistência tem que ser continuamente assumida para garantir a permanência. Portanto, ser docente é o resultado da persistência de expectativas combinadas com as “fendas” (oportunidades) que surgem ou que as mesmas buscam alcançar, para assim consolidar o desejo de atuar no ensino superior. Não é um plano previamente programado, mas consolidado.

Ressalta que a crença na educação como o único mecanismo que possibilitaria a mobilidade social, pode sim ser considerado uma meta a ser cumprida, pois foi a única opção disponível e exigida pelos familiares da mesmas. Ser docente é consequência de desejos que foram sendo construídos e traçados pelas mulheres negras entrevistadas ao decorrer da trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, segundo o Censo do Ensino Superior, referente ao ano de 2016, à docência de ensino superior está distribuída da seguinte maneira: docentes autodeclaradas/os amarelas/os (1,0%), brancas/os (53,6%), indígenas (0,1%), pardas/os (14,0%), pretas/os (1,8%) e não declaradas/os (29,4%). Observa-se que a maior representação está no grupo de brancas/os, de modo que docentes negras/os (pardas/os e pretas/os) correspondem apenas (16%). A desigualdade étnico-racial na docência universitária ainda é uma questão a ser resolvida pelo estado brasileiro.

Na Universidade de Brasília observa-se a mesma tendência, atualmente a instituição tem cerca de 2.785 docentes ativos, sendo que: autodeclaradas/os amarelas/os representam (2,0%), brancas/os (60%), indígenas (0,39%), pardos/as (15%), pretas/os (2,3%). As/os docentes que não quiseram informar o quesito cor/raça correspondem a (20,3%). Está evidente que a maior participação constitui no grupo de docentes brancas/os. Docentes negras/os (pardas/os e pretas/os) correspondem apenas a (17,3%).

A desigualdade étnico-racial no quadro docente da instituição ainda representa impasse. A educação de ensino superior na última década alterou-se, especificamente no que refere-se a expansão das universidades através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI), que ampliou o número de universidades, matrículas de estudantes e consequentemente as vagas para docentes.

Ao comparar dados do quadro docente da UnB no ano de 2003, a instituição tinha cerca de 1.500 docentes ativos, sendo que negras/os representava apenas (1,81%). Houve um crescimento de (92,8%) no quadro docente, porém esse mesmo aumento não foi alcançado na pluralidade étnica-racial, docentes negras/os ainda constituem uma pequena participação na docência da instituição.

Diante de tal conjuntura a presente dissertação buscou compreender como as mulheres negras docentes na Universidade de Brasília alcançaram a carreira profissional e tornaram-se docentes em uma instituição pública federal. As docentes negras na instituição correspondem a (7%) do total, ou seja, há a sub-representação na participação de mulheres negras no quadro docente da universidade.

A participação das mulheres negras na docência na UnB encontra-se principalmente na área de conhecimento das Ciências da Saúde (4%), Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, respectivamente (3%) e Linguística Letras e Artes

(0,22%). Do mesmo modo os docentes negros estão mais presente nas referidas áreas do que nas Ciências Exatas e Engenharias. Essa identificação reforça nosso argumento de que a desigualdade racial permanece no quadro profissional da instituição. Mesmo que possa haver uma pequena disparidade entre docentes negras e negros, cerca de (2,8%), de maneira geral a grande diferença, cerca de (42,8%), permanece no entre os grupos de autodeclaradas/os brancos que representa mais da metade do total geral.

Para as mulheres negras ascender-se socialmente e profissionalmente é deparar-se com as dificuldades de ordens estruturais, relativas aos aspectos econômicos e aquelas relacionadas ao imaginário social e simbólico, que as inferioriza. Desse modo, tais elementos presentes na relações sociais constituem barreiras que dificultam o processo de formação profissional e acesso ao cargo como docente.

As dificuldades de ordem material e simbólica são combinadas as opressões de gênero e raça, classe e geração. Principalmente no que concerne à atividade intelectual. As imagens socialmente construídas sobre as mulheres negras (COLLINS, 2000) destoam das expectativas geradas acerca do que é ser um intelectual, um cientista ou um docente, que no imaginário social é representada pelo homem, branco e heterossexual.

As pesquisas que abordam as trajetórias de docentes negros/as destacam os obstáculos no tornar-se e ser docente em um universo marcado, infelizmente, por práticas racistas (RIBEIRO, 2001). Para mulheres negras as trajetórias são caracterizadas pelos desafios impostos pelo machismo também (GOMES, 2003; EUCLIDES, 2017). Ser mulher negra e reivindicar um lugar social oposto aquele do imaginário social pode ser uma tarefa de difícil concretização.

Os desafios identificados nas trajetórias das docentes relacionam primeiramente a escolha/opção acerca da área de formação profissional, que é marcado pelas condições estruturais, como os aspectos financeiros. Conforme exposto pelas mesmas, à docência não foi uma escolha, mas uma possibilidade descoberta através da própria formação profissional, com o contato com as professoras/es na graduação, a partir da busca por ampliar o conhecimento. Assim à docência é reconhecida como uma profissão e uma carreira a ser seguida, não trata unicamente de escolher/optar, mas sim de uma caminho traçado de acordo com as expectativas e as oportunidades.

Segunda característica dos desafios trata-se das oportunidades, pois para as docentes há um romper com estruturas sociais que são sublinhadas com as práticas racistas, machistas entre outras manifestações de múltiplas opressões. Identifica-se que a partir do processo educacional oportunidades surgem, ou em algumas situações as

docentes buscam criar oportunidades. Ao atravessar as “fendas” paulatinamente as docentes dão continuidade ao processo de formação profissional.

Porém ao efetivar a atuação profissional de ser docente em uma instituição pública federal, os desafios permanecem. Para as docentes entrevistadas a capacidade profissional delas é por vezes postas em prova, mesmo com um currículo de qualidade, com o ingresso no cargo como docente na instituição resultado de uma seleção de concurso público – assim como os seus pares passaram – ser reconhecida por algumas instituições científicas, premiadas, entre outros elementos que compõem a formação acadêmica das mesmas. Toda essa conjuntura não protege da desconfiança dos pares quanto à qualidade profissional das mesmas.

A universidade é um espaço de disputas e que dada as relações raciais no país, neste âmbito as discriminações e preconceitos são potencializados. O racismo institucional alinhada com as opressão de gênero desencadeiam situações cotidianas no ambiente profissional. Não é suficiente ser docente e ter uma boa formação profissional, os desafios de reconhecimento como docente são cotidianos. Portanto, não ser reconhecida como coordenadora, enfrentar disputas para acessar o cargo de direção, não poder falar ou ouvir em situações de deliberação de questões administrativas, são alguns dos exemplos enfrentados pelas docentes.

Para as docentes que trabalham com temática das relações étnico-raciais há que enfrentar os questionamentos acerca da produção científica ou não considerar a temática como relevante (hooks, 1995). Para tanto é ter que construir cotidianamente a legitimidade enquanto profissional e ao mesmo tempo desconstruir os pressupostos racistas constituídos através da ciência sobre a história da população negra brasileira. Destaca-se que as docentes buscam cumprir a inclusão do tema nas práticas pedagógicas, conforme estabelecida na Lei nº. 10.639/2003.

Os desafios identificados confere com que as teóricas do feminismo negro afirmam sobre as imagens acerca da mulheres negras. O controles de imagens perpetram no imaginário social estereótipos, que não representam a realidade sobre as mulheres negras, como justificativa para mascarar as desigualdades e injustiças sociais (COLLINS, 2000). Em posição contrária a imagem do profissional da ciência como um homem, branco e heterossexual, conforme o modelo ocidental (hooks, 1995).

Os modelos idealizados acerca da mulher negra e do cientista combinados com os opressões de gênero, raça, classe, geração concretizam em práticas discriminatórias, que afeta a vida das mulheres negras. Muitas das situações expostas pelas docentes não

precisariam marcar a trajetória das mesmas, porém a realidade fazem parte da experiência das mesmas. Embora possa haver mecanismo que tentam negar as mulheres negras oportunidades de acessarem direitos elas conseguem romper, atravessar as “fendas”, instituídas de obstáculos sociais, estruturais e simbólicos.

Assim as resistências são elaboradas. Tornar-se intelectual é “romper com os ideias racistas e sexistas sobre a mulher” (hooks, 1995, p. 474). Esse romper é constituído através das resistências, para a teórica feminista norte americana descolonizar a mente e acreditar em si mesma e no valor do trabalho que desenvolve é fundamental. Podemos considerar que a educação como instrumento de transformação social e econômica apresenta-se como uma das formas de elaborar resistências.

As docentes entrevistadas foram unânimes em afirmar como a educação foi algo de muito valor para suas famílias, de tal modo que as expectativas geradas colocam o acesso à educação como essencial. Assim uma rede de apoio é formada pelos familiares, estes acreditam na educação e incentivam suas filhas. Cabe destacar que se as escolhas pela área de formação profissional por vezes não é uma possibilidade viável as mulheres negras, mas a educação sim. As docentes indicam o projeto educacional afirmado por seus pais desde o período da infância, sempre houve a expectativa que teria sim que estudar, ou seja, só tinha uma opção estudar ou estudar.

Não há dúvidas que as expectativas familiares são fundamentais para elaborar resistências, mas o que não deixa de ser uma pressão. A busca pela realização de um projeto de vida distinto daquele realizado pelos pais têm o potencial de apoio por um lado e por outro desempenhar uma pressão no sentido negativo que é o sentimento de não poder fracassar, de ter que encaminhar as expectativas e concretizá-las. Deste modo a desejo que o projeto educacional construído tenha bons resultados pode sim ocasionar um sofrimento.

As/os professoras/es também são atores sociais importantes no processo de apoiar e incentivar as estudantes, tanto que para algumas as escolha pela docência ocorreu por esse incentivo. Os vínculos criados com as/os mentores indicam o desejo por pertencer e inspiram a ser uma docente. Desse modo, acreditar em si mesma também é uma ato de resistência, que é por vezes, assegurado com a rede de apoio, como família, colegas e professoras/es, e assumida pelas próprias docentes.

Ressaltamos que as dificuldades impostas a subjetividade na construção da intelectualidade, como a dúvida de si mesma, em sua capacidade intelectual pode provocar expectativas e exigências sobre si mesma, e não deixam de sobrecarregar as

mulheres negras e torna-se um sofrimento. Para Neusa Sousa (1983) para as sujeitas/os negras/os em processo de ascensão social há uma forte cobrança para ser melhor e ter destaque. A construção da subjetividade em tal conjuntura visa desfazer o mito negro, que representa os estereótipos racistas sobre a ontologia do ser negro.

É importante destacar que o grau de sofrimento que a busca por legitimidade e reconhecimento em ser uma profissional excelente pode ocasionar as mulheres negras na ciência, diante de um cenário institucional que coloca em questionamento a capacidade e qualidade profissional das mesmas. Para algumas esta situação conseqüentemente resultou em problemas de saúde. Outras destacaram os traumas gerados pelo racismo e sexismo que podem afetar a saúde mental, sendo necessário manter práticas de autocuidado. Ademais, a conciliação de vida profissional e vida pessoal também apresentaram-se como questões que as docentes que são casadas e mães têm que lidar. Para aquelas que almejam ser mãe mostrou-se a preocupação em como organizar as duas esferas da vida, a pública e a privada.

Além do mais é significativo sublinhar que a trajetória profissional não pode ser considerada apenas como uma travessia que tem como resultado o êxito, mas é preciso compreender que trata-se de um processo com bônus e ônus, uma vez que as adversidades engendradas pelas opressões de gênero, raça, classe, geração e outros integram o processo de tornar-se docente. Tais circunstâncias geram sofrimentos e traumas que marcam a subjetividade. Portanto é conceber a trajetória profissional e todas as suas ambiguidades como coexistentes do tornar-se docente.

Nosso objetivo era compreender a trajetória profissionais das mulheres negras docentes na Universidade de Brasília, conforme expomos, identifica que o processo de tornar-se docentes é constituído de desafios que pouco a pouco é rompido com resistências. Não é uma trajetória linear, é formada por inúmeras situações vivenciadas, entre trabalhar e estudar, expectativas de mudança de vida, descoberta e identificação com a carreira acadêmica que impulsionam as docentes a buscarem concretizar essas expectativas. Alcança o posto como docente na universidade, mas as ambiguidades entre conquista e oportunidades atravessadas pelas mesmas fica evidenciado, pois ainda que ocupem a função como docente, as manifestações de racismo institucional combinadas com outros eixos de opressão permanecem, as entrelinhas de tais situações apontam a dificuldade em reconhecer a mulher negra como intelectual, assim as docentes continuam a resistir e existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Lourdes Maria; PETRULAN, Renata Barreto. As pesquisas sobre o uso do tempo e a promoção da igualdade de gênero no Brasil. In: FONTOURA, Natalia; ARAUJO, Clara (orgs.). **Uso do tempo e gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p.43-57

_____. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-230, jan-abr. 2008.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, p.1003-1028.2016.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm> Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Lei n. 12. 772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal; sobre a carreira do magistério superior. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm> Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Lei n. 12.711/2012, 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Decreto nº. 94.664 de 23 de julho de 1987**. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº. 7.596 de 10 de abril de 1987. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm> Acesso em: 15 mai. 2019.

BARCELLA, Laura; LOPES, Fernanda. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo.** Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p.537-572, set/dez, 2007.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras.** 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinaridades sobre Mulheres Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA (org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Tanako, 2003. p.49-58.

CALVELLI, Haudrey Germiniani; LOPES, Maria de Fátima. A teoria do conhecimento e a epistemologia feminista. In: CONGRESSO SCIENTIARUM HISTORIA IV, 2011. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <[http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/LIVRO%20DE%20ANAIS%20IV%20\(pr%C3%A9-textual\)%20com%20p%C3%B4steres.pdf](http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/LIVRO%20DE%20ANAIS%20IV%20(pr%C3%A9-textual)%20com%20p%C3%B4steres.pdf)> Acesso em: 15 mai. 2018.

CITELI, Maria Teresa. As desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 61, p.163-175, 2001.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNADINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** ed.1. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018. p.139-170.

_____. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan-abr. 2016.

_____. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** New York: Routledge, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabelas de áreas do conhecimento.** Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>> Acesso em: 22 mai. 2019.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, n.6/7, p.35-50, 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188. 2002.

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote. In: FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008. Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Janaina_Damasceno_69.pdf> Acesso em: 10 abr. 2019.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p.302-327, jan-abr. 2013.

DA SILVA BARRETO, Paula Cristina. Gênero, raça, desigualdades e política de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan-abr. 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DE CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2ª.edição. São Paulo: Attar, 2006.

_____; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Serie Antropologia n. 314, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 237-255.

FREITAS, Lucas Bueno de; LUZ, Nanci Stancki da. Gênero, ciência e tecnologia: estado da arte a partir de periódicos de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 49, p. 1-26. 2017.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina, BULHÕES, Leandro Santos. Docentes da UNB, currículo lattes e a temática racial: breve reflexões sobre educar para as relações raciais. In: ALMEIDA, Jaqueline Praxedes, CHALETA, Maria Elisa Rolo (orgs.). **Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal**. Maceió: EDUFAL, 2017. p.183-212.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, p.133-154. 2011.

GOMES, Verônica Maria da Silva. **Indivíduos “fora de lugar”**: o caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, p. 223-244. 1984.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. **O lugar da mulher**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p.87-106.

GROSZ, Elisabeth. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 14, p. 45-86. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan-jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, n. 2. 2013. Disponível em: < <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>> Acesso: 30 jun. 2018.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Editora Humanitas, 2005.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246. 2004.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41. 1995.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.61-73. 2014.

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

_____. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478. 1995.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

_____. Hirata, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p.595-609, set-dez. 2007.

- KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LIMA, Betina Stefanello; Costa, Maria Conceição da. Gênero, ciências e tecnologias: caminhos percorridos e novos desafios. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.48, p.120-158. 2016.
- MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira. 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**, Brasília, v.34, n.1, p.161-184, jan-abr. 2019.
- MINELLA, Luzinete Simões. Temática prioritária no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cadernos Pagu**, Campinas, n.40, p. 95-140. 2013.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na primeira república. **Interfaces das Educação**, Paraíba, v.5, n.14, p.68-81. 2014.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. **Texto para discussão nº 996: o sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2003.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: GROSSI, Mirian Pilar; PEDRO, Joana Maria. (Org.) **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. p. 25-37.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas de São Paulo**. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DA UNB. **UnB é a oitava melhor universidade do Brasil**. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2519-unb-e-a-oitava-melhor-universidade-do-brasil>> Acesso em: 20 jun. 2019.>
- _____. **UnB avança em ranking das melhores da América Latina**. Disponível: <<https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2985-unb-avanca-em-ranking-das-melhores-da-america-latina>> Acesso em: 20 jun. 2019.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc. 2001.
- SIQUEIRA, Carlos Henrique Romão. O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999 – 2004). **O público e o Privado**. Fortaleza, n.13, p. 165 – 188. Jan/Jun. 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

VELOSO, Serena. **Universidade mais democrática e mais inclusiva.** Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2073-universidade-mais-democratica-e-inclusiva>> Acesso em: 27 jun. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação as professoras entrevistadas

Assunto: Trajetória profissional de docentes negras na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências

Bom dia professora, tudo bem?

Meu nome é Érika Costa, atualmente sou estudante de mestrado em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (PPG –SOL/UnB). Faço parte da linha de pesquisa de Feminismo, Relações de Gênero e de Raça. Anteriormente cursei a graduação em Ciências Sociais bacharelado em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado versa sobre as trajetórias profissionais de mulheres negras docentes na UnB, cujo o objetivo proposto é compreender o processo de formação profissional e de atuação profissional na carreira docente em uma instituição pública de ensino superior, as estratégias e resistências construídas no decorrer da trajetória profissional e o cotidiano na carreira docente. Tenho sido orientada pela professora Lourdes Maria Bandeira.

Para alcançar tais objetivos pretendo entrevistar mulheres negras docentes na UnB e que trabalham com a temática das relações étnico-raciais, como também docentes que não trabalham com a temática. Por isso contato a senhora para saber o seu interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Gostaria de saber se haveria possibilidade da senhora conceder uma entrevista?

Ao final deste e-mail consta meu dados, caso queira tirar alguma dúvida.

Muito agradecida.

Atenciosamente,

Érika Costa

Mestranda em Sociologia pela Universidade de Brasília

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874430856580952>

Celular: (62)9-8169-9542

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ concordo em participar, como voluntária da pesquisa realizada por Érika Costa Silva, aluna do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia, portadora do documento de identidade nº. 5520166 SPTC/GO e inscrita nesta universidade sob a matrícula nº 170083802.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos por meio de minha entrevista serão analisados e utilizados para elaboração de uma dissertação. Após ser avaliada e aprovada por uma banca examinadora, a dissertação será arquivada no acervo da Universidade de Brasília e seu conteúdo poderá ser publicado.

Para assegurar a minha privacidade, os dados obtidos por meio da entrevista por mim concedida serão utilizados e preservando o meu anonimato, ou seja, meu nome ou qualquer outro elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, serão mantidos em sigilo.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e o objetivo da já referida pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeita com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável.

Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Assinatura

Brasília, ____ de _____ de 2018.

Apêndice C - Ficha de informações

Ficha de informações

Nome

Idade

Naturalidade

Estado Civil

Possui filhos/as: Não Sim Quantos?

Quanto à cor/raça (de acordo sistema classificatório do IBGE) se considera:

Preta Parda Indígena Amarela Branca Outra

Qual: (especificar)

Docente na Universidade de Brasília desde (ano)

Unidade acadêmica em que trabalha

Docente em Programa de Pós-graduação Não Sim Qual

Apêndice D - Roteiro de entrevistas semiestruturado

Roteiro de entrevistas

Trajetória de formação profissional

Como foi a trajetória de formação profissional, o ingresso no curso de graduação e na pós-graduação?

Como ocorreu a trajetória de tornar-se docente na UnB?

Como soube do concurso?

Exerce/exerceu algum cargo de coordenação?

Docentes que trabalham com a temática das relações étnico-raciais

Quais os desafios de trabalhar a temáticas das relações étnico-raciais?

Obstáculos na trajetória profissional

Quais as dificuldades encontradas durante a trajetória de formação profissional?

E no cotidiano profissional?

Quais as perspectivas para o futuro?

Escolaridades dos pais e irmãos/ãs

Qual a escolaridade de seus pais?

Qual a escolaridade de seus irmãos/as?

Há outros docentes na família?

Apêndice E - Escolaridade dos pais das docentes entrevistadas

Escolaridade dos pais	
Mãe	Pai
*	Jornalista
Professora	*
Ensino básico	Ensino básico
Ensino básico	*
Ensino básico	Ensino básico
Professora	*
Professora	Professor
Sem escolaridade	Sem escolaridade
Ensino básico	Ensino básico
Sem escolaridade	Sem escolaridade
Fonoaudióloga	Médico

Fonte: Pesquisa empírica. Elaboração própria, Brasília, 2019.