



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA SIMONE EUCLIDES

MULHERES NEGRAS, DOUTORAS, TEÓRICAS E PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS: DESAFIOS E CONQUISTAS

FORTALEZA

2017

MARIA SIMONE EUCLIDES

**MULHERES NEGRAS, DOUTORAS, TEÓRICAS E PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS: DESAFIOS E CONQUISTAS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para o título de doutora. Área de concentração: Educação Brasileira

Orientadora: Profa. Dra. Joselina da Silva

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- E1m Euclides, Maria Simone.
 Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias : desafios e conquistas. / Maria Simone
 Euclides. – 2017.
 254 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação
 em História, Fortaleza, 2017.
 Orientação: Prof. Dr. Joselina da Silva.
1. Professoras Negras. 2. Racismo. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDD 900

MARIA SIMONE EUCLIDES

**MULHERES NEGRAS, DOUTORAS, TEÓRICAS E PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS: DESAFIOS E CONQUISTAS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de doutora. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Joselina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Sandra Haydee Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Angela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Maria de Fátima Lopes
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Prof. Dra Ana Cristina Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Prof. Dr. Dildo Pereira Brasil
Universidade Federal do ABC (UFABC)

DEDICATÓRIA

“Do quintal da minha casa, eu sonho e vejo o mundo”.

**Aos meus, àqueles que já se foram e os que aqui se encontram e os
que se apresentam ao longo do caminho.**

AGRADECIMENTOS

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou (Guimarães Rosa, *Grandes Sertões Veredas*, 1956)

Agradecer é lembrar e referenciar com carinho àquelas (es) que ao longo do nosso caminho nos deixaram marcas, saberes, afetos e nos deram possibilidades de amadurecimento, quer sejam eles quais forem. Nestes últimos anos/dias, tenho vivido a materialidade de uma travessia marcada e rodeada por pessoas, na sua inteireza e singularidade deste movimento da minha vida acadêmica e sobretudo encontro e reencontro pessoal. Inicialmente gostaria de agradecer as professoras negras que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta pesquisa, nos depoimentos bem como na confiança estabelecida.

À minha orientadora Profa. Joselina da Silva por ter me proporcionado e oportunizado mais essa formação acadêmica e profissional. Nosso encontro e parceria tem sido de muita força, afeto e aprendizado. Obrigada!

As amigadas e irmandades que ao longo das minhas andanças estabeleci e me fortaleceram, mesmo algumas distante. Gratidão pelo afeto, lealdade e cumplicidade!

Aos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Federal do Piauí, Campus Cinobelina Elvas. Obrigada pelas trocas e partilhas estabelecidas dentro e fora da universidade.

Ao colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela possibilidade do diálogo, escuta e amadurecimento profissional.

As professoras (es) Sandra Haydee Petit, Maria de Fátima Lopes, Ângela Maria Bessa Linhares, Ana Cristina Santos e Dildo Pereira Brasil, que participaram das bancas de

qualificação desta tese. Agradeço o carinho, as leituras sempre atentas e a riqueza nos detalhes das sugestões.

A Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, pela ciência e prontidão ao solucionar os problemas que surgiram ao longo da pesquisa. Ao Eixo Sociopoética e Relações Raciais, por recriar em mim o enraizamento racial.

E por fim, agradeço à minha família. Meu berço eterno de encorajamento, acolhimento e fortalecimento.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras, que atuam em universidades públicas do Ceará. Objetivamente, buscou-se compreender se racismo institucional e gênero interferem em suas trajetórias profissionais, e quais os desafios encontrados para se legitimarem no espaço acadêmico e científico. A metodologia adotada parte de uma pesquisa qualitativa mediante a realização de entrevistas semiestruturadas junto às professoras que se autodeclararam negras e que atuam nas instituições públicas federais e estaduais, localizadas no interior e na capital do estado do Ceará. As entrevistas foram divididas em 3 partes: perfil identitário (informações gerais da entrevistada), dados sócios econômicos e história de vida. Paralelo as entrevistas, realizou-se análise do Currículo Lattes de cada professora de modo a identificar o percurso acadêmico realizado pelas mesmas. A partir de narrativas de nove professoras negras situadas na Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Regional do Cariri e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro brasileira, apresentamos aqui suas trajetórias, conquistas e desafios. Nesta pesquisa, apesar de mostrar os avanços e as conquistas realizadas pelas professoras negras nas instituições de ensino superior, no que se refere ao constante trabalho efetivo mediante a construção de novas propostas metodológicas e epistemológicas, também apresenta e denuncia as múltiplas facetas nas quais o racismo, preconceito e a discriminação racial transversalizam as trajetórias profissionais, quer seja no âmbito institucional, quer seja nas relações interpessoais. Tais achados, nos chamam a atenção para a urgência de construção de novas atitudes concretas em âmbito institucional, no enfrentamento das práticas racistas, segregacionistas e das próprias relações de poder impregnadas na cultura acadêmica. Apesar de tudo, podemos reafirmar que a presença de docentes negras nesta academia branca, reelaboram os cânones científicos, e é também um espaço de afirmação e reconhecimento. Uma vez que lá estão (nas universidades), realizam um trabalho onde o individual é o coletivo, dentro de uma perspectiva de escolarização e educação antirracista.

Palavras-chave: Professoras negras. Racismo. Ensino superior

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the professional trajectory of black teachers and doctors, who work in public universities in Ceará. Objectively, has been sought to understand if institutional racism and gender interfere in their professional trajectories, and what challenges were found to legitimize themselves in academic and scientific space. The methodology adopted is a qualitative research through semi-structured interviews with black female teachers who work in federal and state public institutions located in the interior and capital of the state of Ceará. The interviews were fulfilled into 3 parts: identity profile (general information of interviewed), socioeconomic data and life history. Parallel to the interviews, the Curriculum Lattes of each teacher was analyzed in order to identify the academic course carried out by the teachers. From the narratives of nine black female teachers located at the State University of Ceará, Federal University of Ceará, Cariri Regional University and University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony, we present her trajectories, achievements and challenges. In this research, in spite of showing the advances and the achievements made by black teachers in higher education institutions, what represents the constant effective work through the construction of new methodological and epistemological proposals, it also presents and denounces the multiple facet of racism, prejudice and racial discrimination, through the career trajectories in the institutional sphere or in interpersonal relationships. These findings call attention to the urgency of constructing new concrete attitudes in the institutional sphere, in this way, some actions could be more prominent to confront racism and segregationism practices and the power relations imbued in academic culture. In spite of everything, we could reaffirm that the presence of black teachers in this white academy, rework the scientific canons, and it is also a space of affirmation and recognition. Once they are there (in the universities), they carry out a work where the individual is collective, within a perspective of schooling and antiracist education.

Keywords: Black teachers. Racism. Higher education.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Relação de professores universitários por instituição	51
Quadro 2 - Informações sobre o ano de ingresso na graduação, pós graduação e no Ensino Superior como docente efetiva	105
Quadro 3 - Informações sobre temáticas no programa de de Pós Graduação	118
Quadro 4 - Relação nível de carreira docente, número de grupos de pesquisa, projetos e publicações	139
Quadro 5 - Informações sobre atuação e gestão em espaços institucionais nos últimos 5 anos	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação de docentes no Ensino Superior por sexo.....	27
Gráfico 2 - Relação de docentes no Ensino Superior por sexo/raça.....	28
Gráfico 3 - Relação de docentes por sexo/raça/título de doutorado.....	29

SUMÁRIO

1	DA PROBLEMÁTICA SENTIDA A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	1
2	INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO.....	14
2.1	Compreendendo as dimensões raciais e o racismo.....	14
2.2	Relações étnico raciais e racismo no Ensino Superior.....	26
3	GÊNERO E RAÇA BALIZANDO AS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS	37
3.1	Interseccionalidade gênero e raça.....	38
3.2	Demarcando discussões sobre mulheres negras e ciência.....	49
4	O LUGAR DE FALA: QUEM SÃO AS DOCENTES NEGRAS, PROTAGONISTAS DESTA PESQUISA?.....	56
4.1	Desvendando os “nós” e as inter-relações entre as várias travessias: o que é individual e o que é coletivo nas narrativas biográficas das professoras negras	80
5	MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS E INTELLECTUAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	102
5.1	Mulheres negras na academia: uma conversa com o Lattes.....	105
5.2	Do término da pós-graduação, ao ingresso nas IES, como docentes efetivas: caminhos e descaminhos.....	130
5.3	As carreiras docentes: pesquisa, ensino, extensão e gestão.....	139
6	RACIALIDADES EM DISPUTA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: O DIA A DIA DE MULHERES NEGRAS NAS UNIVERSIDADES, EXPERIÊNCIAS DE ENFRENTAMENTOS RACIAIS¹⁴⁹	150
6.2	Intelectuais negras e doutoras: da solidão ao reconhecimento.....	169
6.3	Os racismos múltiplos no espaço acadêmico: novas roupagens para o velho e atual racismo.....	175
7	DO ENFRENTAMENTO AO AFRONTAMENTO: ROMPIMENTOS, OUSADIAS E REPRESENTATIVIDADES¹⁸⁷	188
8	A GUIA DE CONCLUSÃO.....	210
	REFERENCIAS.....	219

APÊNDICE.....	231
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	231
QUADRO DE INFORMAÇÕES DO CURRÍCULO LATTES.....	233
LIDERANÇAS NEGRAS, APRESENTADAS NESTA TESE.....	234
LIDERANÇAS NEGRAS, SUJEITAS DESTA PESQUISA.....	239

1 DA PROBLEMÁTICA SENTIDA A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

EPÍGRAFE DO TEXTO

Racismo e sexismo na cultura brasileira - Lélia Gonzalez. 1980

Cumé que a gente fica?

... Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de coisa pro crioulo da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar juto na mesa.

Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso.

Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão.

Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursseira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo?

(GONZALES, 1984)

Tomo emprestado fragmentos do texto de Lélia Gonzalez, para dar início as discussões que serão apresentadas neste texto. Faz-se oportuno retomar as problematizações e críticas já tecidas por ela e tantas outras mulheres negras e ativistas, na década de 80 e atual. Falam sobre a relação entre negros, brancos e escolarização, recortando para esta investigação, a relação ora de sujeito, ora de objeto das políticas de promoção racial e a assunção de mulheres negras nos espaços acadêmicos. As reflexões que serão pautadas aqui, trazem um paralelo sobre essa tessitura racial, deixando claro que não são questões já resolvidas, pelo contrário haverá um longo caminho a percorrer e desvendar. Partindo desta constatação, esta pesquisa busca compreender como se dá a trajetória profissional de docentes negras doutoras, em universidades públicas do estado do Ceará.

A motivação que levou a realização da mesma, advém de minha construção enquanto acadêmica e professora universitária. Embora o objetivo desta pesquisa, não seja o de narrar minha biografia, considero relevante situar e apresentar-me como jovem, mulher e negra atuando há dois anos em uma instituição superior como docente. Nesta fala, de antemão, ressalto que foi difícil dissociar o eu pesquisador do eu que ouve suas pesquisadas, haja vista,

que em boa parte das falas relatadas aqui, coadunam com a minha própria história de vida, que agora, tomo a ousadia de apresentar.

Minha chegada à universidade não foi tão simples. Hoje, olhando para trás, percebo que faço parte do que poderia ser chamado de “trajetórias improváveis”¹. Como qualquer família, a minha tinha suas dificuldades e declínios, dada a nossa condição financeira. Vinda de uma família de camponeses (as), sem-terra e assalariados, a princípio, teria o contexto favorável para dar continuidade ao trabalho já desenvolvido por boa parte das mulheres de minha família (mãe, avó, tias), a saber, domésticas, babás, lavadeiras e/ou cozinheiras. Não que estas funções sejam desmerecidas e desvalorizadas, mas chamo a atenção para essas atividades, como um lugar desde sempre “relegado” a nós mulheres negras nesta sociedade. Assim, desejava realizar uma trajetória na qual pudesse romper com este padrão de “normalidade”, recorrente entre os (as) meus familiares. Aqui, a escolarização era o caminho no qual eu via possibilidades de ter outras oportunidades de trabalho e renda. Queria ser professora, não sabia ao certo, como era o processo para me tornar docente, mas desde criança, já queria “dar aula”.

Durante a travessia escolar, deparei-me com professores bastante compreensivos que auxiliaram em muito para que os meus sonhos viessem a se tornar realidade. O apoio contínuo e a confiança me encorajavam a seguir em frente. Entretanto, essa caminhada, em determinados momentos, foi bastante conflituosa e tensa, devido a problemas em casa, como questão de saúde de meu pai e recursos financeiros.

Meu pai trabalhou no Rio de Janeiro até o ano de 1999. Ele tinha um trabalho fixo que ajudava a pagar as despesas relacionadas à alimentação da família. No ano de 2000, ele sofreu um derrame cerebral e também descobriu, através de exames, que estava com diabetes e hipertensão arterial. Como sequelas, ele perdeu grande parte da visão e teve que voltar para casa. O processo de aposentadoria por invalidez demorou um bom tempo, e sobrevivemos principalmente com a ajuda de meus avós.

No último ano do Ensino Médio, minha vida e a de meus pais seguiram um novo rumo. Em janeiro de 2004, uma forte chuva resultou em uma enchente que atingiu minha casa. Felizmente não perdemos nada, porém minha mãe, bastante preocupada, decidiu mudar-se

¹ Por trajetórias improváveis ver Bourdieu em BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora, 1996.

para outra cidade, com medo de que, posteriormente, algo pior acontecesse, pois morávamos em um local de risco. Dessa forma, mudaram meu pai, minha mãe e minhas duas irmãs para a cidade de Carandaí- MG. Eu continuei morando em Capela Nova- MG com uma tia minha e trabalhava como doméstica na casa dela. O dinheiro que recebia ajudava a pagar o aluguel onde meus pais moravam. Apesar da vontade de continuar trabalhando e fazendo companhia para minha tia, não consegui morar longe de meus pais e, por isso, resolvi ficar junto de minha família e posteriormente procurar um emprego.

Em março de 2004, fui, então, para casa de meus pais. A situação da família estava bastante difícil, pois, com um salário mínimo, minha mãe tinha que pagar o aluguel da casa e a nossa alimentação. Tivemos a sorte de contar com a solidariedade e ajuda de meus tios (as), que também moravam no mesmo bairro.

Diante deste contexto, comecei a procurar emprego, todavia, não conseguia encontrar nada. Então, a alternativa era estudar para, no futuro, poder dar uma condição de vida melhor para meus pais. Após 15 dias da minha mudança para Carandaí- MG, recebi uma notícia que me deixou bastante encorajada a seguir na luta: meus professores da cidade anterior haviam conseguido uma bolsa de estudos em um dos colégios particulares de Carandaí- MG, para que eu pudesse concluir o último ano do Ensino Médio (3º ano). Fiquei muito entusiasmada para estudar na nova escola, mas, ao mesmo tempo, por se tratar de um colégio particular, tive muitos receios, frutos de ideias pré-concebidas de que não seria bem aceita, que seria discriminada por ser negra e etc.

Minha mãe não gostou muito da ideia, uma vez que minhas aulas seriam durante toda a parte da manhã e, dessa forma, ficaria difícil conseguir um emprego e ajudá-la com as despesas. Encontrava-me assim, numa situação paradoxal: de um lado, a possibilidade de tentar transformar meu sonho e ter maiores oportunidades de conseguir um trabalho melhor; e do outro lado, a realidade que gritava, precisava trabalhar. Mesmo com as dúvidas, aceitei a bolsa e comecei a estudar no colégio. Fui bem recebida pelos professores, diretores e colegas da sala.

Embora na escola a situação estivesse “tranquila”, em casa não havia a mesma paz. Meu pai foi ficando cada vez mais doente, até por razões emocionais, pois sua vontade era voltar para a antiga casa. Além disso, o dinheiro destinado ao pagamento do aluguel da casa em que morávamos comprometia a nossa alimentação. A situação chegava ao limite e a solução seria

a de voltar para a antiga casa, mesmo temendo o acontecimento de outra enchente, mas com a certeza de que estaríamos em um lugar que fosse nosso. E, assim, minha mãe voltou com meu pai e minhas duas irmãs para Capela Nova- MG. Eu recebi uma proposta de meu tio para morar com ele e sua família em Carandaí- MG, e, assim, concluir os estudos no 3º ano no Colégio Querubins até o ano letivo terminar.

Como disse anteriormente, no colégio recebi apoio de muitas pessoas e, dentre estes, estabeleci laços de amizade e confiança com os pais de uma de minhas amigas de sala de aula. Eles se tornaram meus “padrinhos”, orientando-me e auxiliando-me durante toda a minha formação acadêmica. Além disso, foi no colégio que tive a oportunidade de projetar ingressar-me em um curso superior. Como era o último ano, todos os meus colegas se preparavam para o vestibular. Eu, até então, não sabia que existiam universidades federais e que, para fazer faculdade, não necessariamente precisaria ter dinheiro para pagar o curso. Devo ressaltar que, naquela época, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), estava em alta e, então, comecei a pensar na possibilidade de me graduar, porém ainda não sabia ao certo o que queria ser e, tão pouco, tinha, naquela época, o dinheiro necessário para pagar a inscrição do vestibular.

No dia 27 de agosto de 2004, dia do meu aniversário, meus amigos do colégio, professores e funcionários fizeram uma festa surpresa e de presente me deram o dinheiro para pagar a inscrição do vestibular da Universidade Federal de Viçosa-UFV. Inscrevi-me para o curso de Pedagogia. Devo ressaltar também que essa escolha, a princípio, deu-se pelo fato de que este curso apresentava menor ponto de corte em relação aos demais e a relação candidato por vaga também era menor. Assim, minha opção estava condicionada, naquele momento, ao fato de que nesse curso eu teria maior chance de ser aprovada².

Quando recebi a notícia que tinha passado no vestibular, comecei a ficar preocupada. Minha mãe não queria que eu fosse fazer o curso, pois Viçosa - MG, era uma cidade longínqua de minha família. Além disso, ela tinha medo do que poderia me acontecer lá. Foi preciso que meus amigos e tios intercedessem para que ela me desse a sua autorização, ainda que não fosse possível, para eles, dar-me qualquer ajuda financeira para minha manutenção. Me

²É importante trazer aqui considerações de Bourdieu (1996), quando discute as trajetórias de estudantes de camadas populares e a construção de suas escolhas objetivas, relacionadas a sua condição material de existência. A possibilidade que encontrei naquela época- principalmente privação econômica- foi deste curso em específico. Isso não legitima dizer que eu não teria “capacidade intelectual” para ingressar em outro curso superior. Trata-se de condições objetivas e não de condições intelectuais.

pergunto se essa postura mudaria caso eu fosse um menino. Enfim, depois de autorizada a minha partida e com a bênção da minha mãe, fui então fazer o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa.

Inicialmente, tive muitas dificuldades para permanecer na universidade. Quando fui de fato morar em Viçosa, os alojamentos estavam sendo reformados e não havia vagas para calouros. Resumindo, não havia lugar para residir e, pela primeira vez, comecei a sentir medo e vontade de desistir. Enquanto não conseguia o alojamento, fiquei instalada na casa de uma funcionária da UFV. Lá eu realizava os trabalhos domésticos da casa e ela me ajudava com a assistência material da qual eu precisava, tendo em vista que meus pais não podiam enviar dinheiro algum para mim. Felizmente os meus “amigos” me enviavam recursos financeiros que me ajudaram muito a sobreviver e posteriormente, deixei de ser empregada doméstica e passei a ser bolsista na universidade, adquirindo assim recursos para concluir o curso com a dedicação que exigia³. Todos esses acontecimentos foram omitidos de minha família. Caso contasse, isso seria motivo para que minha mãe me tirasse de lá o mais rápido possível.

Embora tenha me prendido a contar um pouco da minha história de vida, conforme disse no início, o objetivo deste trabalho não é explicitar e detalhar a minha biografia. A opção por apresentar um pouco da minha trajetória foi justamente para ressaltar o lugar de onde falo e as vivências que deram corpo à minha compreensão e às reflexões em relação às questões de raça e gênero. A intuição que tinha de que as dificuldades que enfrentei para entrar na universidade não seriam singulares, mas compartilhadas com várias dos sujeitos da minha pesquisa, que conseqüentemente, em comunhão com as experiências e sabedoria de minha atual orientadora, encaminharam-me para a escolha deste tema (trajetórias de professoras negras), a ser apresentado nesta tese.

Dessa forma, falar sobre questões raciais e de gênero é me colocar na discussão, uma vez que, sendo negra, as marcas deixadas pelo preconceito e racismo não são meras ilustrações, mas

³ Abro aqui um parêntese e exponho a relevância da assistência estudantil que recebi na referida instituição, no que tange ao acesso e a permanência na universidade. Cabe aqui mencionar, que a inserção na universidade, bem como a escolha do lugar de formação, deu-se mediante as condições de permanência que eu poderia ter. A Universidade Federal de Viçosa, na época, oferecia aos estudantes de baixa renda, alojamento e bolsa alimentação. Caso não tivesse estas possibilidades de permanência, obviamente, não chegaria a concluir o Ensino Superior. Assim, foi crucial no processo de formação, o direito a ter um auxílio moradia, alimentação, acesso a bolsas de extensão e pesquisa, entre outros e assim, concluir o curso a qual fazia. No mesmo sentido, é importante destacar a importância das ações afirmativas no que tange a entrada e permanência de jovens negros em instituições superiores.

experiências reais vividas em meu cotidiano e de tantas mulheres negras que eu encontro ao longo de meu percurso. Já vivenciei e vivencio situações constrangedoras motivadas pela cor da minha pele: em salas de aula, junto a grupos de amigos, em conversas formais e informais.

Cresci ouvindo sempre expressões do tipo: “Ah... ela é negra, *mas* é inteligente”, como se o fato de me esforçar por estudar e saber, compensasse o fato de ser negra, por conseguinte, me tornasse inferior aos outros. Sendo “inteligente”, eu não era vista mais como negra e, por isso, era embranquecida. Esse, “mas”, era a condição para que transitasse livremente, em lugares onde boa parte das pessoas eram em sua maioria brancas. Era uma “negra de alma branca”, como a maioria dos meus amigos (as), diziam. Essas situações acabaram por fazer com que eu embutisse de fato a ideia de inferioridade e subordinação, por um bom tempo, interferindo na construção de uma identidade negativa do sobre mim.

Meus questionamentos, inquietações e a tomada de consciência para as questões raciais, se iniciaram a partir do momento em que entrei na universidade. As disciplinas e os vários espaços de formação, desde a convivência no alojamento, vivências junto aos projetos de pesquisa e extensão, além da oportunidade de ter acompanhado em alguns momentos apresentações de Congado⁴ das quais fiz parte, fizeram-me refletir sobre o que de fato sou, meu pertencimento étnico racial, gênero e classe social.

Ademais, nos espaços de formação, citados anteriormente, além das problematizações sobre as questões raciais e de gênero também influenciaram muito nessa etapa de reconstrução e busca de compreender o mundo no qual vivo. Até cursar a disciplina Educação e Gênero, não tinha a compreensão sobre tais dilemas. Para mim, só existiam duas formas de estar no mundo, homens e mulheres, e seria inquestionável pensar em outras referências ou outras maneiras de ser. Considerava também que as desigualdades presentes na sociedade, estavam relacionadas precisamente, sobre as implicações de classe, e/ou, da falta de “esforço” de cada um, nesta escala de sucesso e fracasso pessoal.

Após as discussões que tive ao longo do curso de graduação⁵, comecei a refletir que tais “lugares” são preenchidos por construções sociais e, em um contexto de negações e relações

⁴ Congado, é uma festa tradicional que ocorre em algumas comunidades do interior do estado de Minas Gerais, cujo objetivo é celebrar a religiosidade através de Nossa Senhora do Rosário. Trata-se também de uma das múltiplas manifestações culturais, de resistência negra e quilombola.

⁵ Cito aqui, dois espaços que redefiniram minhas lentes para tais questões: a disciplina de Antropologia e Educação ministrado pelas docentes Marisa Barletto e Maria de Fátima Lopes, e a participação no Núcleo

de poder. Ao compreender isso, tenho como ponto de partida a concepção a existência de uma gama de interesses e disputas presentes nas nossas relações sociais, comecei a questionar e de uma certa forma me indignar com as inúmeras formas de opressão que presenciava. Outras contribuições se referem ao fato de que comecei a enxergar como são latentes as desigualdades acometidas sobre as mulheres em relação aos homens.

Cada vez mais imersa nas discussões étnico raciais e de gênero, durante o mestrado, minha pesquisa abordou a trajetória educacional de jovens negras que estudaram em escolas de perfil agrotécnico. Atualmente, estas foram transformadas em institutos federais, após a expansão em 2003⁶. O objetivo era analisar se gênero e raça constituíam-se como marcadores que implicassem barreiras tanto na trajetória dos cursos realizados, quanto no ingresso no mercado de trabalho.

Foi uma experiência de primeira inserção em um estudo de cunho qualitativo e subjetivo no qual, a cada entrevista realizada, enquanto pesquisadora e pessoa, eu era constantemente colocada no espelho de mim mesma. Cada entrevista era um dado novo, de dor, luta e resistência. Parecia que era minha história de vida, recontada muitas vezes. A aproximação e ligação foi tão forte que, após a realização das entrevistas, vivenciei e experimentei muitas emoções, ora de fortalecimento, ora de revolta com a sociedade racista. Os dados obtidos trouxeram uma realidade já evidenciada por outros autores: de que aquelas jovens eram em sua maioria das camadas populares, conciliavam formação e trabalho (trabalhos relacionados às tarefas domésticas ou serviços de babás), enfrentando vários desafios para conseguirem concluir o curso.

Na entrada no mercado de trabalho, encontraram um racismo e um sexismo que impediam a ascensão das mesmas aos postos mais altos. Assim, constatei que mesmo com os avanços e políticas para acesso de negros e negras no sistema educacional e para a inserção e permanência junto ao mercado de trabalho, mulheres negras ainda continuam enfrentando barreiras simbólicas para conseguirem traçar trajetórias profissionais semelhantes às dos demais sujeitos – homens e mulheres brancas e homens negros.

Interdisciplinar de Estudos de Gênero- NIEG da UFV, também coordenado pelas professoras citadas anteriormente. O NIEG, é um núcleo de Pesquisa e Extensão formado por professoras do Departamento de Educação, Economia Doméstica e Medicina Veterinária, cujo objetivo é pesquisar e propor intervenções na sociedade no que se refere às questões de gênero, sexualidade, direitos reprodutivos e questões étnico raciais.

⁶ Dissertação de mestrado defendida em 2012, no Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa, sob o tema “O acesso ao ensino agrotécnico como fator de emancipação e formação profissional de jovens negras”.

A discussão sobre racismo, ainda é um assunto caro e bastante pertinente em nossa sociedade. À medida que assistimos avanços concernentes a luta histórica dos movimentos sociais negros, não necessariamente, ficamos isentos de nos depararmos com notícias e inúmeros casos sobre discriminação, preconceito ou mesmo a negação de direitos à população afrodescendente⁷.

Por mais que a perspectiva “raça⁸” em seu sentido biológico já não tenha mais significado na atualidade, a percepção racial enquanto demarcador de lugares e espaços não pode ser ignorada, uma vez que ser negro no Brasil é, desde sempre, estarmos sujeitos às inúmeras formas de desapropriação de oportunidades e presos a um imaginário que ainda insiste em desconsiderar o homem e a mulher negra como sujeitos de direitos.

Obviamente, espaços públicos e institucionais não estariam isentos a esta lógica de diferenciação e desigualdades entre os indivíduos. Trata-se de espaços nos quais, a hierarquização e a espacialização passam a ser vistos de forma banalizada e natural, como por exemplo, a ideia compartilhada do qual o lugar de mulheres negras, seja o de empregadas domésticas, babás, lavadeiras e não o de assumir outras ocupações no espaço público.

Sobre a inserção das mulheres no Ensino Superior, por exemplo, embora, a partir dos anos 90, inicie uma feminização nas universidades, essa participação encontra-se ainda, relacionada às áreas específicas do saber, as quais teriam forte ligação com os padrões culturais reproduzidos acerca de qual é o papel da mulher na sociedade. Há uma concentração, por exemplo, em cursos voltados para o cuidado, ou extensão do trabalho doméstico, como as educadoras, cuidadoras, enfermeiras e etc. (QUEIROZ, 2001).

DA SILVA e HERINGER, (2011, pág.174), salientam que “embora as brasileiras tenham em média, mais anos de estudo do que os homens, com avanços importantes ao longo das últimas

⁷ Referimos aqui as recorrentes notícias de extermínio da juventude negra em grandes bairros periféricos e aos inúmeros casos de racismo denunciados e anunciados na mídia. Sobre genocídio negro e feminicídio, os dados publicados pelo IPEA, no “Atlas da Violência” em 2017, revelam o crescimento dos homicídios de homens e mulheres negros. Ver “Atlas da Violência, publicado pelo IPEA em junho de 2017: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>

⁸ Apropriamos e comungamos da definição de raça por Nilma Lino Gomes (2005), enquanto um marcador político e que dá sentido e significado as relações de poder e hierarquias, tendo por base os caracteres fenotípicos.

décadas, nesse quesito as distâncias entre as mulheres brancas, negras e indígenas ainda são muito expressivas, principalmente nos níveis mais altos de escolaridade”.

Conforme ressaltou Ricardo Henriques (2001) e Delcele Queiróz (2001); o que se observa nas trajetórias de afrodescendentes, é um círculo infindável de negações, nos quais a segregação se inicia antes mesmo do ingresso de meninos e meninas negras no sistema educacional, e a cada degrau colocado, aumentam-se as adversidades. Os processos de escolarização para os afrodescendentes além dos demarcadores econômicos influenciarem diretamente na travessia, o próprio racismo e seu círculo de negações constantes da identidade negra, possuem ação direta com o abandono e evasão de estudantes negros e negras.

Por conseguinte, o ensino superior, não mudará esta lógica. Este espaço, por excelência do saber e formação para o mundo do trabalho, ainda é o lugar onde impera a cultura hegemônica, eurocêntrica, e segregacionista⁹. Embora, não desconsideremos os avanços significativos quanto ao ingresso de jovens negros e negras no Ensino Superior, dados sobre a permanência e a evasão destes estudantes, nos apontam como o funil acadêmico, quase sempre não privilegia estas categorias.

Tomando esta informação e analisando minha trajetória acadêmica, nota-se que há uma constatação na ausência de docentes negros no ensino superior. Embora eu tenha estudado no estado de Minas Gerais, no qual há um grande percentual de negros e negras (53,5%), me recordo que desde a educação infantil ao Ensino Superior, tive aulas com apenas uma professora negra. As demais eram brancas ou homens brancos. O que levaria a invisibilidade de mulheres negras na docência, principalmente no Ensino Superior?

Recentemente na Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, houve uma campanha¹⁰ no qual perguntavam aos estudantes sobre a relação de professores negros que eles já haviam tido ao longo de suas trajetórias. A campanha chama a atenção para a invisibilidade de negros e

⁹ Sobre a dimensão da universidade enquanto lugar de reprodução das desigualdades de produção de conhecimento e exclusão de grande parte da população não branca, Petronilha Silva, Cunha Júnior e Carvalho Jorge (2003), trazem elementos importantes no que tange a compreensão deste espaço enquanto lugar da “brancura”.

¹⁰ Campanha realizada pela Diretoria de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG. “Com imagens de alguns representantes de seu corpo docente, a UFJF pergunta: “Quantos professores negros você tem? No mesmo cartaz, está estampada a hashtag #NãoÉCoincidência.” In: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/quantos-professores-negros-voce-tem-campanha-de-universidade-de-mg-viraliza-na-web-18591937.html#ixzz4U52HuFYN>

negras na docência, principalmente em uma universidade pública e federal. O lugar da docência, no Ensino Superior, aparece como um reduto, um lugar longínquo, quase impossível a chegada de outros sujeitos que não sejam do perfil étnico racial branco e gênero masculino. Não obstante, se os mesmos estudantes fossem responder, conseqüentemente, para boa parte das respostas, encontraria uma negativa, dada ao número ínfimo de professores com o fenótipo racial negro, uma vez que as ausências seguem naturalizadas pela/na sociedade.

Estas inquietações também ganharam forma, quando iniciei minha carreira como professora substituta em um Instituto Federal. Até então, eu não tinha dimensão do racismo institucional, quando, por exemplo, no instituto onde trabalhava, a tarefa de ficar com a chave da porta para abrir e fechá-la, era sempre designada a mim. Por quê entre um número de 11 professores, somente eu deveria ser a última a sair da instituição? A dimensão sociológica e filosófica para explicar tal acontecimento, recairia a nível de hierarquização das pessoas a partir do fenótipo, tendo em vista que enquanto mulheres negras, havia somente eu e outra docente. Esta, não ficava com essa “tarefa”, pois residia em outra cidade.

Ademais, no que tange a visibilidade de mulheres negras na carreira docente no Ensino Superior, pesquisas já realizadas por Silva (2010), também identificaram a pouca representatividade destas, nos quadros funcionais. A mesma, em pesquisa realizada no ano de 2005 tendo por base o banco de dados do SINAES, verificou que até o ano de 2005 tinha-se um número de 251 mulheres negras com a titulação de doutorado, enquanto que para mulheres brancas esse número era de 15.854 em um valor total de 63.000 docentes universitários. Haja vista que esse número tenha aumentado com o decorrer dos anos, é possível perceber que a distância entre mulheres negras e brancas ainda prevalece.

Com o mesmo efeito, em pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no ano de 2014, constatou-se que existe cerca de 97 milhões de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, todavia, tem-se a presença de 11% de estudantes negros no ensino superior e 1% deste mesmo perfil étnico racial, como docentes em instituições do ensino superior (Silveira, 2014). Do mesmo modo, em 2012, dos 50.145 docentes negros indicados na base do Inep, somente 33,9% estavam em instituições públicas; eram de maioria masculina (54,43%) e, em geral, com titulação máxima de mestres: 43,09% (ARBOLEYA, CIELLI, MEUCCI, 2015).

Apesar dos dados acima, nesta pesquisa, não se trata apenas, de mencionar a ausência de mulheres negras nos espaços acadêmicos, mas, sobretudo, destacar como tem sido a trajetória profissional tornando-se professoras universitárias. Como bem salienta a docente Dandara: *ser mulher e ser professora parece que já vem algo já de tempos (consolidado), como se não fosse um lugar deslocado, uma mulher ser professora, agora, uma mulher negra ser professora, eu não estou falando de qualquer professora, eu estou falando de professora de nível superior...* Trata-se de uma ausência reificada pelos órgãos públicos e de certa forma não questionada e problematizada quanto ao quesito do ingresso como professoras universitárias e o desafio enfrentado no cotidiano das instituições de ensino superior¹¹.

Tendo como pano de fundo toda a discussão ora iniciada, nesta pesquisa, analisamos a situação de mulheres negras que chegam a assumir carreiras docentes em universidades públicas, de modo a compreender as lógicas da sua trajetória profissional em um espaço que outrora era privilégio de alguns segmentos. O objetivo desta pesquisa foi identificar as malhas do racismo presentes no momento em que as mulheres negras doutoras participam do universo acadêmico profissional, no contexto cearense. A escolha desse lugar enquanto locus da pesquisa recai sobre a existência ainda diminuta de trabalhos que tratem da questão racial e de gênero na perspectiva do ambiente acadêmico, neste estado.

A pesquisa, procurou demonstrar o lado de quem avança e rompe o determinismo simbólico e passa a ocupar um novo espaço na sociedade. O que mudaria com esse novo lugar? Quais os novos desafios? Tem por objetivos assim, compreender e analisar a construção de carreiras profissionais para mulheres negras, doutoras e professoras em universidades públicas do Estado do Ceará; identificando elementos que compõem estas travessias, bem como, as possibilidades de ascensão e a atuação em cargos de chefias, tendo como pressupostos a interferência de racismo e sexismo e mapear as estratégias estabelecidas pelas docentes em suas respectivas trajetórias profissionais e no universo acadêmico.

¹¹ A título de ilustração, desde o início desta pesquisa, no ano de 2015, entramos em contato com as universidades públicas do estado do Ceará, para sabermos o perfil dos docentes por gênero e raça e obtivemos informações da instituição- Universidade Estadual do Ceará, a qual apresentou o número completo de servidores, sem a delimitação do perfil étnico racial, gênero e o grau de escolaridade dos mesmos. Segundo a instituição, são 539 servidoras.

Este trabalho visa narrar trajetórias profissionais de mulheres negras, que concluíram o doutorado passaram por concursos públicos e ingressaram na carreira docente. Como se dá a inserção de mulheres negras dotadas de capital cultural no universo acadêmico? Quais desafios encontrados por estas mulheres no cotidiano? Racismo institucional, assim como o gênero incidiria sobre a participação dessas professoras em cargos de chefia? Que estratégias essas sujeitas têm adotado no dia a dia das universidades públicas? Haveria algum impedimento para que essas professoras ocupassem lugares de prestígio na universidade?

Os caminhos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa, deu-se através de entrevistas com cada uma das professoras, mediante um roteiro previamente definido. O mesmo foi dividido em 4 (quatro) partes, a saber, identidade, dados sócio econômicos, história de vida e trajetória profissional. Enfatizamos esta última, por ser o aspecto que mais atenderia aos nossos objetivos gerais e específicos, a saber, analisar a incidência de racismo institucional na trajetória profissional de docentes que se auto identifiquem negras.

Identificamos e procuramos docentes que possuíssem uma significativa atuação em suas respectivas instituições e a partir das mesmas, como efeito “bola de neve”, encontramos as demais docentes com as mesmas características para o perfil desta pesquisa: que se identificasse como negra, tivessem o título acadêmico de doutora e que atuasse como docente de instituições públicas no Estado do Ceará (interior e capital).

A fim de reconstituir as dimensões sociológicas e micro sociológicas das questões étnicas raciais, nos seus respectivos espaços laborais. Para cada encontro, deixamos livre o tempo de duração, de modo que cada uma das entrevistadas, pudesse sentir-se à vontade para a fala e a pesquisadora abrir-se para a escuta. Na maioria das vezes as entrevistas foram realizadas na própria casa da entrevistada, assim por consequência, permitiu-se maior liberdade para falar de suas trajetórias. Em alguns casos, tivemos que fazer mais que um encontro, de modo a acrescentar algumas informações que não tínhamos levantando no primeiro momento, ou para preencher possíveis lacunas nos relatos.

O período de realização das entrevistas iniciou-se no ano de 2015 e seguiu até fevereiro de 2017. Foram realizadas 10¹² entrevistas, dentre elas 3 (três) são docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, 3 (três) da Universidade Estadual do Cariri – URCA, 2 (duas) da Universidade Estadual do Ceará- UECE e 2 (duas) da Universidade Federal do Ceará¹³. Concomitante à entrevista, foi realizada a pesquisa perante a análise de currículo através da Plataforma Lattes disponíveis no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Analisamos os seguintes aspectos: quantidade e locais de publicações em periódicos, qualis, livros; participação em bancas-reconhecimento pelos pares e interlocuções, publicação em congressos nacionais e internacionais, orientações, participação de programas de pós-graduação, participação de grupos de pesquisas (membro, líder, co líder); cargos de chefia na universidade durante os últimos 5 anos. Tal pesquisa foi importante, para compreendermos as lacunas que as entrevistas possivelmente poderiam deixar sobre suas trajetórias profissionais.

De modo a manter o anonimato das professoras negras e fazer jus as suas respectivas lutas cotidianas, resolvemos identifica-las por mulheres negras que na histografia trazem como símbolos a luta e a resistência dentre elas: Dandara, Carolina Maria de Jesus, Nzinga, Antonieta de Barros, Preta Zeferina, Luiza Mahin, Jovelina Perola Negra, Josina Machel, Filipa do Pará.

¹²Ao longo da realização das entrevistas, uma das docentes se autodeclarou mestiça, logo análises sobre a trajetória da mesma, não será incluída nesta pesquisa.

¹³ Deixamos de incluir na amostra a UFCA (Universidade Federal do Cariri), uma vez que, durante o período de nossa pesquisa, não encontramos uma docente com o perfil requerido.

2 INTERSECCIONALIDADE, GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO

Este capítulo, apresenta a discussão sobre a problemática racial no Brasil, racismo e racismo institucional e a reprodução das desigualdades raciais no Ensino Superior. Está dividido em dois subtópicos:

2.1. Compreendendo as dimensões raciais e o racismo

2.2 Relações étnico raciais e racismo no Ensino Superior

2.1 Compreendendo as dimensões raciais e o racismo

A discussão sobre racismo, ainda é um assunto caro e bastante pertinente em nossa sociedade. À medida que assistimos a alguns avanços concernentes a luta histórica dos movimentos sociais negros, não necessariamente, ficamos isentos de nos deparar com notícias e casos mais diversos sobre discriminação, preconceito ou mesmo a negação de direitos à população afrodescendente.

Por mais que a perspectiva “raça” em seu sentido biológico já não tenha mais significado na atualidade, a percepção racial enquanto demarcador de lugares e espaços não pode ser ignorada, uma vez que ser negro no Brasil, é desde sempre, estarmos “condicionados” há inúmeras formas de desapropriação de oportunidades e presos a um imaginário que ainda insiste em desconsiderar o homem e a mulher negra, como sujeitos de direitos. De tal modo, que Tratar das relações entre brancos e negros na sociedade brasileira remete à discussão de como as diferenças e assimetrias entre os mesmos foram construídas desde o período da escravidão.

Neste capítulo, busca-se trazer uma discussão sobre os conceitos de “raça”¹⁴ e racismo no Brasil. O uso da palavra “raça” passou por transformações ao longo do tempo e, atualmente, tem sido entendido como um operador político, socialmente construído (SEYFERTH, 1996). De acordo com Guimarães (1999), “raça” denota uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais e na atribuição da desigualdade social a características pessoais.

Inicialmente, a Biologia e a Antropologia Física criaram a noção de “raças” humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e que essa divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos (GUIMARÃES, 2003). Em um patamar superior, estariam os brancos e na escala inferior negros e índios. Nesse sentido, o conceito de “raça” seguia intrínseco ao que era discutido na Biologia e refletia-se nas concepções que os brancos atribuíam à capacidade intelectual dos negros. Essa tese esteve focada em um darwinismo social, positivista, que pode ser observado nos escritos de Nina Rodrigues ao estabelecer a sua distinção entre as “raças”. Ele elencou as diversas “raças”, de modo a distinguir brancos e negros em escalas entre superiores e inferiores, civilizados e bárbaros, histórico e não históricos (IANNI, 1966).

Essa construção do pensamento científico hierarquizou as sociedades, as populações humanas e fundamentou o racismo doutrinário. Tal doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas e insanas, de efeitos desastrosos, como aqueles vinculados ao holocausto. De acordo com as concepções presentes no séc XIX, a mestiçagem seria um perigo à nação brasileira, por isso era algo que deveria ser banido da sociedade. Em suma, estava embutido no ideal de nação o embranquecimento e a hierarquização das “raças”. Neste ínterim, diversos aspectos corporais, foram tomados como parâmetro para legitimar a superioridade de uma raça sobre a outra. A concepção de “raça” era, assim, utilizada para definir as posições dos indivíduos e o racismo sustentava cientificamente a crença na superioridade e inferioridade a partir, de características biológicas. Assim, por meio de uma série de traços, como medidas do crânio (índices cefálicos), a cor da pele, o tipo de cabelo e certos comportamentos e atitudes, foram construídas as hierarquias raciais (QUEIROZ, 2001). Indivíduos com o fenótipo negro eram tachados como menos capazes, inferiores e, por isso, justificava-se o poderio de um povo sobre o outro.

Mediante todos esses estereótipos e símbolos criados para definir a “raça” negra como inferior, em meados dos anos 1910 houve um movimento da medicina cujo objetivo era a limpeza das “raças” no Brasil, estabelecendo como única “raça” pura, a branca. Como

salientam Hocham e Lima (1996), o brasileiro era visto como indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria saneá-lo, higienizá-lo, tarefa obrigatória para os governos. Naquele período, a mistura das “raças” era vista como uma doença que precisaria ser curada.

Um dos recursos para essa “limpeza” veio com o incentivo à imigração europeia no século XIX e início do século XX, a qual tinha por objetivo o embranquecimento da população (MUNANGA, 2003). Tal atitude diluiria a proporção de negros no país, o que contribuiria para um novo status da população brasileira miscigenada. Além do viés étnico racial, a política de imigração consolidava a absorção da mão de obra europeia e fechava as portas para a inserção da mão de obra africana.

Desprovidos de condições materiais e do capital cultural e simbólico para competir com os demais, os negros ficaram alijados do processo de desenvolvimento do país. Relegados a própria sorte, esse contexto político, econômico e fortemente ancorado em ideias preconceituosas, trouxe a desarticulação estrutural dos negros na sociedade (FERNANDES, 2008). Tudo isso somado a outras questões políticas e conjunturais do novo sistema econômico que começava a emergir no Brasil, veio a influenciar a não integração dos negros a espaços que possivelmente lhes garantiriam acesso mais amplo a recursos econômicos e à ascensão social.

Nos anos de 1930, a “caracterização do povo brasileiro”, ganha um novo sentido com Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala*. Para ele, a mistura étnica ou a miscigenação aparece mais como exaltação do que como degeneração do povo brasileiro, ganhando, assim, uma ideia de equilíbrio e harmonia entre o mito das três “raças”. O autor mostrava um Brasil diferente da história dos heróis e grandes homens do passado. Apresentava um novo cenário, no qual, para ele haveria a interação das três “raças”: brancos, índios e negros. A mistura étnica e cultural do brasileiro, ao invés de ser percebida como um fator de vergonha, passou a ser percebida como motivo de orgulho: a partir dela é que poderíamos nos pensar como o povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo, precisamente por sua capacidade de articular e unir contrários.

Enquanto “verdades”, tais ideias tinham por função construir um ideal de nacionalidade a ponto de unificar as ideias e ideais de um povo em um único objetivo: a integração nacional. Ao mesmo tempo, em que essa posição camufla a existência do racismo e admite a relevância de outras culturas na formação da sociedade brasileira, cria, por outro lado, uma imagem quase irreal da nossa sociedade colonial, ocultando a exploração, os conflitos e a discriminação racial através de uma fantasia da ideia de “democracia racial”. Enquanto o ideário deste Brasil “democrático” caminhava e ganhava propagação no âmbito nacional e internacional, a situação de negros e negras na sociedade era cada vez mais degradante.

Depois da tragédia da Segunda Guerra, houve um esforço de alguns cientistas - biólogos, sociólogos, antropólogos - para sepultar a concepção de “raça”, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo (GUIMARÃES, 2003). Propuseram que seu nome fosse mudado e se falaria de etnia ou *população* para se referir a grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentrassem em si alguns traços genéticos (IANNI, 1966; GUIMARÃES, 2008).

Segundo Guimarães (2008), a categoria “*raça*” passa a ser interpretada como uma categoria nativa, que tem sentido no mundo prático, estando vinculada a um histórico no qual as diferenças sociais ainda se expressam através da cor da pele, ainda que não de forma exclusiva. Para Ianni (1966), as “raças” são categorias históricas, transitórias, que se constituem socialmente a partir das relações sociais. Neste ínterim, entram em relevância os caracteres fenotípicos. Mas os traços raciais visíveis são trabalhados, construídos ou transformados na trama das relações sociais. Há um jogo de invenção do outro a partir do *locus*, no qual se emitem os discursos.

Ainda que, haja um esforço para banir a ideia de raça, a grande questão, é, não somente desautorizar o uso do termo raça, enquanto signo para extinguir o racismo da sociedade. O processo de negação e invisibilidade que os afrodescendentes vivenciaram e ainda carregam consigo mediante a suas marcas corporais e imagéticas, não serão também banidas do modo de percepção e ação de sujeitos não negros. Independente da condição econômica, fenotipicamente negros e negras, serão sempre situados racialmente

trazendo consigo atributos e estereótipos já cristalizados culturalmente de inferioridade e incapacidade intelectual (MUNANGA, 2004).

Assim, para discorrermos sobre como se dá a construção do racismo na sociedade atual, é imprescindível tocarmos na ideia do imaginário social, ou como as construções se dão em torno das diferenças, principalmente corpóreas, gerando as desigualdades que tanto conhecemos, pois muitas das teorias racistas mencionadas, vigoram ainda no imaginário, remodeladas pelo discurso da competência e meritocracia. É importante assim, destacarmos aqui o papel das representações sociais, no sentido aplicado por Munanga (2004) e Gomes (2005), as quais perpetuam dimensões simbólicas de diferença entre negros e brancos na sociedade e acaba por tornando consensual e natural no discurso diário no qual o racismo e suas nuances interferem em nossos corpos (as), e a nossa inserção nos espaços públicos, bem como preservação de nossas vidas. Fato concreto, é o que assistimos na atualidade o genocídio da população negra, em sua grande maioria jovens negros (as), situados em regiões periféricas.

Na visão de Gomes (2003), o corpo, mais do que visível, é sempre uma representação da sociedade. Assim, somos a todo o momento interpretados e recriados culturalmente. De tal modo, que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as marcas físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. Munanga (2004), destaca que alguns aspectos corporais em contextos discriminatórios transformaram as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo, são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura.

Desta forma, as classificações raciais vão além de um processo de identificação e de pertencimento. Descobrimos que somos negros, a partir do momento que nos percebemos como o outro, a outra. O jogo da identidade e diferença, mediante dispositivos que ora nos aceitam ora nos renega ¹⁵. Beatriz Nascimento (1989 apud RATTS, 2006, pág. 66), vai ressaltar que o grande drama, além da questão econômica e a coisificação do homem e da mulher negra, é justamente o reconhecimento da pessoa. É a negação deste (a) enquanto humano (a) e humanidade. Mesmo os indivíduos no qual

¹⁵ Diferença cor da pele, formato do nariz, lábios, enfim demarcadores físicos que nos diferenciam relacionalmente (GOMES, 2003; MUNANGA, 2004).

poderiam dizer que haveria ambiguidades no quesito da identificação racial como, por exemplo, os que se identificam como pardos, ainda assim, o racismo os demarca diante aos sujeitos ditos brancos na sociedade. A fronteira entre o preto e o branco, não os privaria de vivenciar e/ou passar por processos de exclusão social, do mesmo modo que os não brancos enfrentam cotidianamente. Situação vivenciada e narrada pela docente Filipa do Pará, que se autodeclara negra, e possui a pele clara. A fronteira, é também o não lugar, é o lugar de experienciar a discriminação racial e o preconceito:

como eu estou na fronteira porque que eu estou na fronteira? Porque obviamente que eu me reconheço negra, eu me reconheço nessa fronteira, eu me reconheço nessa ambiguidade que é esse reconhecimento dessa dimensão entre nós então, eu sou uma pessoa que estou na fronteira, eu sou negra, mas eu tenho uma pele mais clara então, eu tenho elementos que me identificam necessariamente, que podem me enquadrar que é o caso do cabelo, do cabelo crespo. (...) **eu sei que cromaticamente eu não estou na fronteira, mas eu também não me enquadro no perfil desejado ou no perfil, vamos dizer assim, de uma mulher branca que boa aparência. Como se investiu tanto no branco no Brasil então, muito provavelmente eu não me enquadro numa série de coisas, eu nem sei que coisas são mas é possível que não.** (Filipa do Pará, 2015, grifos da autora).

Parte dos estudos sobre a diáspora (Munanga, 2004) têm em consenso a grande devassidão deixada pelo período escravocrata, mediante a descolonização, desterritorialização, esquarteramento moral, cultural e pessoal de sujeitos negros (as). Dito de outra forma, a escravidão deixou como marca no tecido social brasileiro um estigma vinculado ao negro, como inferior e dotado de uma mentalidade pré-lógica. Trata de situar e desde então conceituar o nós e o outro a partir de categorias valorativas e/ou depreciativas. Notadamente, aqui há uma reinvenção da natureza pela cultura, porém por um viés classificatório e hierárquico, puramente ideológico e intencional. Por se tratar de construções simbólicas e culturais, caímos sempre em armadilhas nas quais acreditamos na naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente em expressões corriqueiras do “assim se é, assim se deve ser”, retirando do indivíduo, sua capacidade de agência e autor de si mesmo.

Para Ianni (1966), os mitos dominantes de uma sociedade são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura de interesses materiais e conveniências sociais. Segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja que ele seja ou o que ela não deseja.

De acordo com Ianni, não obstante a escravidão em si, produziram-se ao longo de nossa formação histórica, discursos para normalizar as diferenças entre os sujeitos, havendo uma intencionalidade de retirar dos negros (as) a dimensão de sujeitos, e acima de tudo, atribuindo-lhes a responsabilidade pelas desigualdades sofridas (GOMES, 2005). Fazemos parte de um constructo social, gestado antes e durante o período escravocrata, que ainda prevalece em boa parte das instancias sociais, no qual, os afrodescendentes, ainda são vistos pelo imaginário, através de uma incapacidade intelectual para ingressar e fazer parte de determinados espaços públicos.

Assim, as hierarquizações, estão presentes principalmente, por meio dos recursos midiáticos e culturais, tais como programas de televisão, marketings, livros didáticos, músicas dentre tantos outros espaços de produção discursiva. Consequentemente, passa-se a ser exercida, na visão de Bourdieu (2005), uma violência simbólica a qual, trata-se de uma violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação deixando efeitos nefastos na construção identitária desses sujeitos.

Na visão de Guimarães (2008), o racismo é uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente no cotidiano quer seja nas relações micro, quer seja nas macro relações.

Para Gomes, (2003), é necessário compreender a raça como um conceito relacional e político que denota as relações concretas entre negros e brancos na sociedade. Só é possível compreender as relações raciais no Brasil a partir do momento que se compreende a noção de raça enquanto construção social. Sendo assim, é notório considerar que as ideologias raciais dos séculos passados são primordiais para hierarquizar os indivíduos nos tempos de hoje. Não dá para ignorar tal conceito fora da lógica das relações de poder e construção de estereótipos. Só a partir de uma nova representação dos mesmos é que será possível pensar em uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais vale ressaltar o quesito cor da pele enquanto demarcador racial que serviu para identificar socialmente os negros e os mestiços. A cor da pele passou a ser socialmente lida como um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir o destino de uma “raça”. Para Theodoro (2008), na sociedade brasileira a cor é uma metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na “raça”, que seria concebida como um fato social referente à posição dos indivíduos e dos grupos sociais.

Dada a importância da “raça” na identificação socialmente atribuída aos indivíduos, é válido destacar que esta se constitui em uma operação complexa que envolve a apreensão de características fenotípicas que compõem um sistema de classificação social, que se processa num contexto de interações sociais (CARVALHO, 2004). De acordo com Carvalho (2004), tanto no Brasil quanto em diversos países da América Latina, a classificação racial não se dá apenas por meio da aparência física e da ascendência, mas, também, considerando o *status* socioeconômico do indivíduo, o que implica afirmar que no Brasil a classificação racial é fluida e variável, conforme a combinação entre a aparência e a condição social, cenário em que “a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais”.

Também para Oracy Nogueira (1998), a identificação da cor de um indivíduo é influenciada pela associação a outras características de *status*, como o grau de instrução, a ocupação e os hábitos pessoais, com a tendência a se ignorar a cor escura de indivíduos socialmente bem-sucedidos. A definição racial seria, então, muitas vezes confundida com a própria definição de classe social. Segundo ele, essa seria a diferença entre o preconceito racial no Brasil em relação ao racismo dos Estados Unidos. Enquanto no Brasil padecemos de um preconceito de “marca”, nos Estados Unidos o preconceito estaria associado à origem. Assim, se um indivíduo nascer em uma família negra nos Estados Unidos, ele será para o resto da vida considerado um negro. No Brasil, a definição racial combina com outros fatores como *status* econômico e prestígio social. Isso se dá de tal modo que indivíduos negros, que possuam elevada renda econômica, tenderiam a se embranquecer, enquanto o contrário também ocorreria, indivíduos brancos e pobres tenderiam a escurecer.

Conforme destaca Nogueira (1998), a variedade de combinações de traços – que podem ir do preto retinto, de cabelos encarapinhados, ao branco de cabelos finos e loiros – faz com que os limites entre as diversas categorias – brancos, mulatos claros, mulatos escuros, pretos – sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa. Nossa classificação racial se estabeleceria dentro de um *continuum* de cores, indo do mais claro ao mais escuro: branco, moreno, pardo, mulato, negro e assim por diante. Neste sentido, as “raças” no Brasil seriam estabelecidas dentro de um gradiente de cor e classe social. A identificação não se resume apenas ao que é exterior, mas passa a ser a representação subjetiva da forma como nos situamos, nos vemos no mundo e como somos vistos.

A configuração da identidade partiria de um enfoque relacional, ou seja, identificar-se remete ao “eu” em sua relação com o “outro”, relacionando-se à forma como o “eu” se vê e é visto. Esse processo de construção da identidade se modificaria ao longo das nossas experiências e relações que travamos com o outro. Os estereótipos criados em torno das pessoas de cor, por exemplo, poderiam lhes conferir atributos genéricos, tais como: indolentes, preguiçosos, feios, dentre outros. Segundo Abramowicz et al (2010), até mesmo a escola poderia contribuir para a construção desta autoimagem negativa, ao acionar mecanismos de poder voltados para a fixação de um modelo de sociedade e punindo a todos aqueles que dele se desviassem, mutilando as particularidades culturais dos segmentos à margem da cultura hegemônica. Como na escola não se difundiria a identidade negra de forma positiva, os estudantes negros tenderiam a preterir a construção de uma identidade voltada para a cultura herdada de seus ascendentes.

Assim a ideologia do branqueamento, conforme nos narra Munanga (2004), em seu livro “Negritude, usos e sentidos”, efetivar-se-ia através da internalização de uma imagem negativa de seu grupo de origem e de atribuição positiva do outro: o indivíduo estigmatizado tenderia a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se, em tudo, dos indivíduos representados positivamente. Por não se verem projetados nos vários espaços da sociedade, os negros tenderiam a querer se afastar de sua identidade racial e se aproximar dos traços dominantes, quer seja pela mudança física aparente ou pela não identificação cultural.

Essas questões caracterizariam a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida e que, portanto, não decorreria de uma percepção imediata de dados naturais. Ao contrário, como acentuam Rocha e Rosemberg (2007), o pertencimento racial não se constituiria em um dado imutável na vida das pessoas, havendo a possibilidade de mudanças no processo de autoclassificação da cor da pele. No Brasil, a fluidez desta autoclassificação poderia ser justificada devido ao desejo de não identificação do negro com um ex-escravizado. Tal lembrança negativa do passado ainda prevaleceria no imaginário social. Como não desejariam associar a sua imagem a concepções negativas presentes no imaginário social, seria mais conveniente a identificação como mestiço ou pardo do que como negro propriamente.

De acordo com Nogueira (1998), a etiqueta de relações entre brancos e não brancos, inculcada nas relações sociais, dão ênfase ao dever de se proteger da susceptibilidade destes últimos, quer pelo silêncio, quer pelo uso de eufemismo. Sendo assim, o *politicamente correto* nas relações raciais evita o uso de expressões como “negros”, utilizando expressões mais brandas como “morenos”, “marrom bombom”, “chocolate”, dentre outros termos. Entre as situações mais aceitáveis e propícias para tais informalidades, está o espaço das brincadeiras e dos círculos de amizade. Entre amigos há a ideia de permissividade, enquanto em outros contextos tais atitudes teriam outro teor. Há uma sutileza das relações raciais e suas representações no cotidiano escolar, ou um racismo que negam a sua existência, o que levaria a uma boa convivência entre as diversidades, sem contudo, deixar de ser crucial na construção de uma identidade positiva e nos processos de construção da negritude. Como salienta Bairros (2016), “o racismo não deixa de existir por causa desta *inconsciência*, pois o mesmo, tem que ser medido pelo efeito que provoca no outro. Se o efeito existe, o racismo ali estará”.

Um dos desafios para a reconstrução desse imaginário e o combate ao racismo, deve-se ao fato de padecermos de um racismo que se apresenta quase que imperceptível dificultando mapearmos e combatermos na prática (MUNANGA, 2004, GOMES, 2003). Convivemos, assim, de um racismo disfarçado entre o que é correto na sociedade (bom senso) e a falsa ironia da igualdade. Ousando utilizar das expressões de Da MATTA (1986), seria esse também o nosso jeitinho de lidar com as situações raciais, racismo estaria mais na intimidade, nas relações privadas. Estabelecemos vivências de

um racismo presente entre o que é correto na sociedade (bom senso) e a falsa ironia da igualdade.

Compartilhamos assim, de experiências muitas vezes dolorosas. Se, por um lado, os riscos do nosso particularismo racial nos levam a esconder a existência do racismo brasileiro, por outro lado, o silenciamento e a não discussão efetiva de tais conflitos raciais funcionariam como um pilar no qual a harmonia entre ambas as partes (brancos e não brancos), impedindo que tomemos consciência da gravidade das situações. Assim, quer seja um racismo por omissão, quer seja por silenciamento racismo é em si, e racismo e nega-lo é o mesmo que mantê-lo latente em meio a manutenção das hierarquias raciais.

Neusa Santos Souza (1983), fazendo uma analogia do racismo com os aspectos psicológicos a suas vítimas, identificou que uma das consequências, seria levar o negro a projetar um futuro identitário antagônico em relação à realidade do seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Identidades então passaram a ser construídas e negociadas a partir do confronto das diferenças étnico-raciais entre brancos e negros. Para os negros, essa articulação se deu de forma inferiorizada, repercutindo em uma não imagem de si mesmo. Consequentemente, a história de negros e brancos foi estabelecida por relações assimétricas e antagônicas, que se refletem principalmente na desigualdade de acesso a recursos e na tomada de posição nos espaços públicos e privados da sociedade (GOMES, 2003). Além disso, o que o racismo mais imputa é a forma de fixar a noção de sermos realmente indivíduos inferiores, como uma profecia que se cumpre, passo a responder e a corresponder dizeres sobre mim (GOFFMAN, 1988; MUNANGA, 2004).

Ademais, cotidianamente, somos classificados e divididos, em uma hierarquia que varia de acordo com a tonalidade da cor da pele, (do mais claro ao mais escuro), demarcando desde sempre, “corpos” e “lugares” na sociedade. Embora, possamos encontrar avanços nas políticas de enfrentamento ao racismo, como a política de cotas, a criação da lei 10639/2003, concomitante a criação de uma Secretaria de Políticas para a igualdade racial- SEPPIR, o racismo prevalece das mais variadas formas de direcionar papéis e lugares na sociedade.

Um exemplo disso é o racismo institucional¹⁶. Racismo institucional implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, que se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos e saúde por exemplo (Bairros, 2016). Assim, como os demais tipos de racismo, tende a ser camuflado, velado, mas nem por isso deixa de ser presente, fazendo vítimas negros e negras e impedindo seu acesso a determinados espaços sociais, como o espaço acadêmico. Está diretamente associado às múltiplas formas de silenciamento das instituições, que acabam sendo cúmplices e perpetuando as desigualdades entre os diferentes grupos étnicos raciais (BAIRROS, 2016).

Segundo Pereira, (2011), o racismo institucional é a forma de racismo que se estabelece nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão pelos grupos racialmente dominantes. É a incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Como exemplo do comportamento desse racismo, tem-se a negligência em hospitais públicos a populações economicamente mais pobres e racialmente identificadas como negras, além do descuido com a gestação de mulheres negras no atendimento do pré-natal. Trata-se de impedir institucionalmente o acesso de quem está na categoria racial negra a bens e serviços públicos, tais como assistência educacional, saúde dentre outros.

Ainda conforme Bairros (2016), “também percebemos o racismo institucional pela total ausência de normas, de regulamentos que, de algum modo, previnam ou desencorajem a prática de atos discriminatórios. Se as diferenças entre os grupos raciais não estão sendo consideradas, a instituição está praticando o racismo.” Ou dito de outro modo, o não falar sobre o racismo e o não reconhecê-lo como parte constituinte das assimetrias entre brancos e negros na sociedade contemporânea, dificultaria pensar em políticas de enfrentamento a nível de políticas públicas do Estado, reafirmando assim, a persistência e a existência do racismo institucionalizado. Assim como a ausência de dados sobre a presença da população negra nos espaços públicos e de poder, mascaram e negligenciam as relações hierárquicas entre brancos e não brancos nas esferas institucionais.

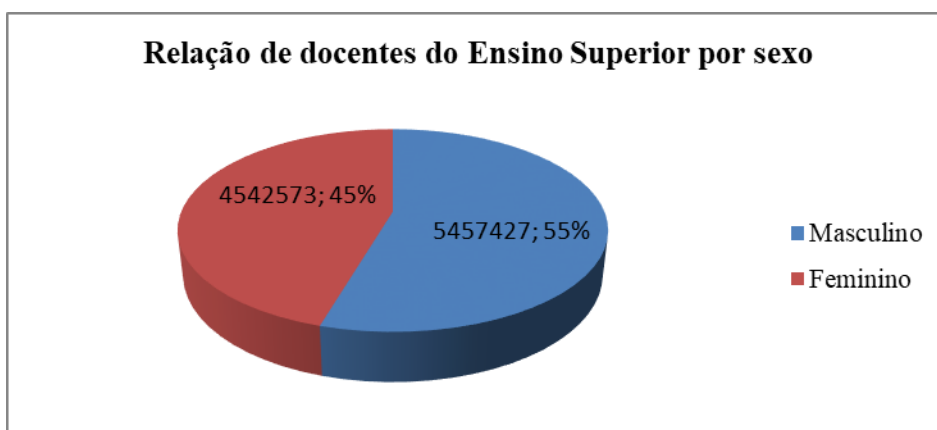
2.2 Relações étnico raciais e racismo no Ensino Superior

(Sobre as ausências) - na minha visão, é esses processos de exclusões que tem nos processos educacionais; desde criança. Então, nós, por exemplo, essas mulheres que você está pesquisando elas vão estar em torno de quarenta, trinta e pouco a cinquenta. Nós nascemos na década de 60, na década de 70 então, a escola era muito excludente. A gente teve que enfrentar a escola, os processos educacionais excludentes. Foi muito árduo pra gente. É como se fosse um filtro, nós tivéssemos que passar por um filtro e esse filtro ele vai apertando, quanto mais aumenta o nível de escolaridade mais ele é apertado. Então a gente tem dificuldade de passar no vestibular porque para passar no vestibular você tem que ter tido uma boa escola de nível superior e a grande maioria não tem muitos negros ricos. (...) Depois você vai para a universidade e dentro da universidade para você seguir a carreira acadêmica, você tem que ser uma grande pesquisadora, você tem que ter vários elementos de fazer que você teria que também condições objetivas para fazer um mestrado com tranquilidade para você publicar porque você teria que ter vários critérios que te levam para uma seleção, um concurso público e você possa passar no concurso público. Então, veja que tem muitos impedimentos, a estrada é longa, e ela é perpassada de contradições e ambiguidades. E essas desigualdades elas vão nos afastando.

Toda a discussão posta acima, sobre racismo e sua configuração na tessitura social, pode ser percebida nas instituições de ensino superior, que nesta tese, são o nosso lócus de investigação. Nestes espaços, alguns discursos imperam a fim de invisibilizar os dilemas raciais, tais como o discurso da meritocracia e/ou a prevalência da acepção da classe como recorte primordial para explicar a ausência de estudantes negros (as), no Ensino Superior.

Segundo dados do IBGE de 2015, somente 12% da população preta e 13% dos pardos possuem Ensino Superior. Carta Capital (RAMOS, 2017). Sobre a relação do número de professores por sexo temos as seguintes informações:

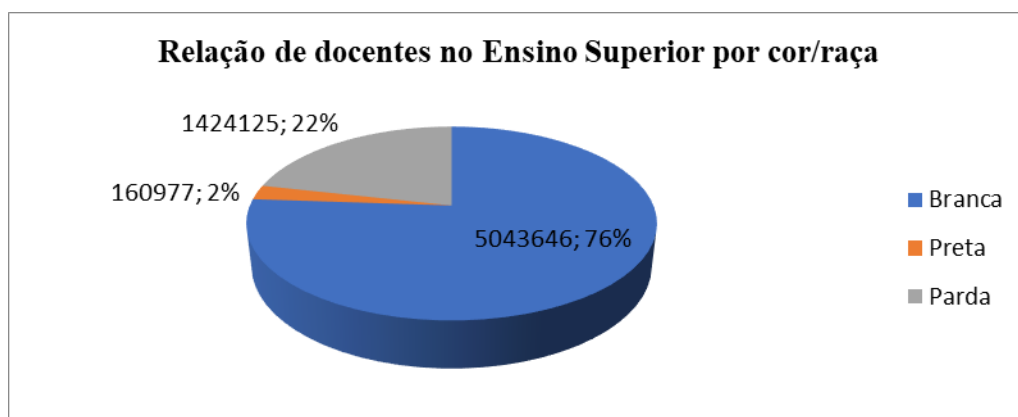
Gráfico 1: Relação de docentes no Ensino Superior por sexo



Fonte: Censo do Ensino Superior, 2015.

Na relação de docentes por sexo, temos uma margem ainda que não tão significativa de mulheres com relação aos homens. Já os dados quanto ao perfil étnico racial dos docentes, percebe-se um grande fosso entre os docentes brancos e negros. No total, 76% dos docentes são brancos, e pretos e pardos somam 23%. Ainda que a maioria da população brasileira tenha em sua composição étnica racial de pretos e pardos, 54% da população, dentro dos espaços públicos nós não existimos, somos invisíveis e constantemente invisibilizados, pelas constantes atitudes que nos levam a falta de oportunidade de realizar um percurso acadêmico que nos leve ao ingresso ao Ensino Superior de qualidade e posteriormente, compormos as instituições como docentes (as). Mesmo que haja um avanço no que tange a presença de mulheres nos espaços acadêmicos, as universidades, no entanto, continuam a ser racialmente branca. De forma clara e escancarada, nota-se que dentre os vários condicionantes para essa situação, raça/racismo balizam as dimensões de desigualdades educacionais no país.

Gráfico 2: Relação de docentes no Ensino Superior por cor/raça



Fonte: Censo Superior da Educação, 2015.

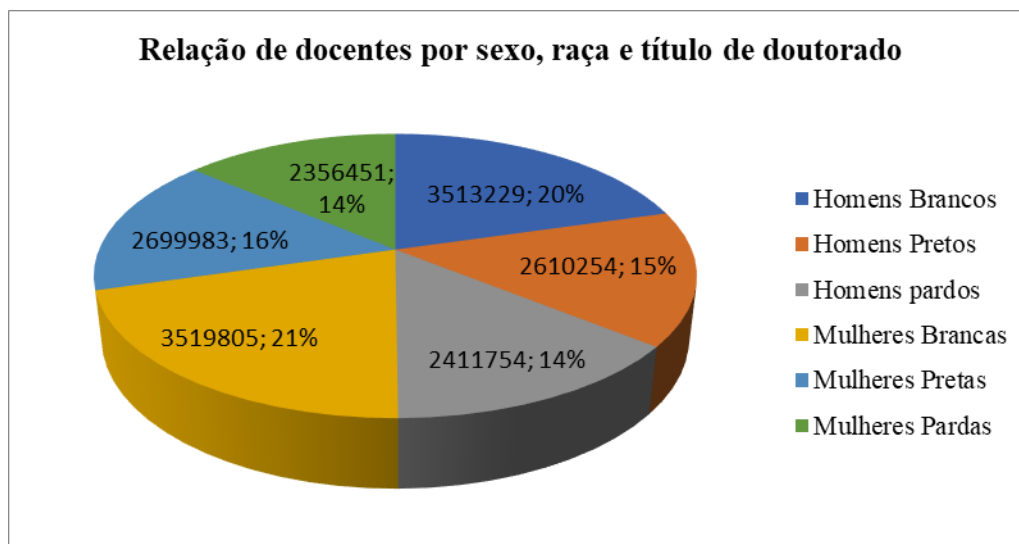
De acordo com os dados do INEP, para o ano de 2015, temos no Estado do Ceará, o número de 1338, docentes do sexo masculino atuando em universidades federais, e 908, do sexo feminino nas referidas instituições. Já nas universidades estaduais a relação de professores do sexo masculino e feminino são respectivamente 1015, e, 941. Quanto a composição étnica racial, sexo e formação educacional específicos em cada universidade aqui pesquisada, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Regional do Cariri e Universidade da Integração Internacional da Lusófona Afro-Brasileira, até o momento, somente a Universidade Estadual do Ceará nos respondeu informando os dados quantitativos sobre os docentes do sexo feminino que compõem o quadro efetivo como professoras efetivas e temporárias de sua instituição. Ao todo são 539 servidoras. Apesar destes dados, a Universidade não nos disponibilizou informações detalhadas quanto ao perfil étnico racial e formação acadêmica de cada uma das docentes que ali trabalham.

Consideramos que a falta de dados, ou a negligência em compreender que a questão racial, é um fator relevante na ideia de oportunidades e falta de acesso aos espaços públicos, evidencia assim o silenciamento que boa parte dos espaços institucionais possuem com relação as desigualdades existentes em nossa sociedade. Acidentalmente ou oportunamente, questões raciais não são consideradas quando se fala em mulheres na educação superior. São tratadas de uma forma homogênea, desconsiderando-se assim as particularidades em cada categoria.

Quando se chega em uma instituição e esta não se dá conta das “ausências” presentes em seu espaço, sobretudo ausências raciais, revela-se aí uma total despreocupação quanto as relações de poder e privilégios dos grupos sociais, bem como a exclusão daqueles que não acessam os espaços públicos. Coaduna e compactua assim, com uma ideologia desde sempre presente no imaginário social, a saber, se os ditos excluídos não estão nestes espaços institucionais, trata-se de um problema individual, e não de um processo de negação de oportunidades a este segmento.

Através do Censo Escolar de 2015, encontramos de modo geral as intersecções de gênero, raça e escolaridade dos docentes, porém, sem a especificação das regiões:

Gráfico 3: Relação de docentes por sexo, raça e título de doutorado



Fonte: Dados do INEP, Censo Superior ano de 2015.

Através do gráfico acima, percebe-se que há uma presença ainda que irrisória, de mulheres negras (pretas e pardas um total de 30%), com título de doutoras atuando em universidades públicas e privadas no Brasil. Esse avanço tem por mérito política de ações afirmativas na qual tem reservado por meio do sistema de cotas, vagas para estudantes que se autodeclaram negros. Embora possamos perceber a relação destes números, quando comparamos o número de homens e mulheres brancos docentes nesta categoria acadêmica, com a quantidade de docentes homens e mulheres pretos, com título acadêmico de doutores (as), os primeiros, encontram-se em maior proporção do

que o segundo segmento: 48 % homens e mulheres brancos e 34 % de homens e mulheres pretos (as).

Nota - se também que com relação aos afrodescendentes, a questão de gênero impera de forma significativa quanto aos homens negros. Isso pode ser explicado pela questão fortemente arraigada na sociedade, sobre o papel do homem na sociedade, tal qual relacionado a ser o responsável por “trazer o dinheiro para a casa”. Boa parte de jovens negros (as), evadem da escola e universidades, devido a falta de condição para permanecer nestas instituições dada a urgência em ter que trabalhar para contribuir financeiramente com seus familiares e estudar. Entre uma e outra função, por questões de necessidades imediatas, o trabalho é colocado em primeira instância.

Mesmo com esta situação de desvantagem com as mulheres negras que continuam os estudos, estas mesmas mulheres enquanto docentes, enfrentam em situações cotidianas, o peso do sexismo e o racismo, durante toda a sua atuação e construção de suas carreiras profissionais, conforme detalharemos no decorrer desta pesquisa. Como bem ressaltado por Dandara:

já é difícil de encontrar (professoras negras), porque é muita barra pra gente conseguir fazer o mestrado e primeiro, conseguir estar na graduação, entrar na universidade. Pra hoje você conversar com a pessoa que ela já é professora, ela dificilmente, não teve cotas porque não deu tempo (...) a gente já conta nos dedos porque a gente não sabe quem são...é preciso a gente ir catando, é, ir catando porque elas são poucas (docentes negras no ensino superior) (Dandara, 2015).

Dadas as divergências e invisibilidades de mulheres negras na docência do ensino superior, nesse texto faz-se esforço de não tratar dessas trajetórias como “*exceções que confirmam a regra*” de modo a não cairmos no discurso da meritocracia, entretanto, trata de dar visibilidade às inúmeras narrativas de mulheres negras em suas resistências cotidianas diante o racismo e sexismo, bem como compreender os mecanismos de invisibilidade da presença negra nestes espaços públicos e a correlação com o racismo institucional.

Ser professora universitária, é chegar ao topo para nós. Para algumas famílias brancas ser professora universitária não é topo coisa nenhuma, é muito é pobre. Mas para nós mulheres negras é uma coisa

grande. Porque para nós já conseguimos ser professora universitária. Porque o que é mesmo ser professora universitária? Quem é que estava dentro desse perfil? Não éramos nós! (Dandara, 2015).

Ressaltamos aqui a dificuldade de encontrarmos dados sobre o perfil étnico racial, entrecruzado com sexo/gênero e grau de escolaridade das instituições nas quais esta pesquisa foi realizada. Consideramos que a ausência de negros (as) em espaços privilegiados como, por exemplo, no Ensino Superior ou em cargos que culturalmente têm a presença majoritária de brancos e isso não ser discutido e/ou problematizado dentro das instituições, é sinal de que há, embutido na lógica social, um recorte hierárquico, meritocrática, no qual as hierarquias de gênero e raça são invisibilizadas dentro deste espaço. Por outro lado, a omissão dos órgãos públicos, juntamente com a negligência em assumir as disparidades raciais, leva a crença da inexistência do racismo, o que conseqüentemente dificulta ações concretas de combate ao mesmo.

A existência dessa problemática, é também vista com muita lucidez e clareza pelas docentes investigadas. As mesmas compreendem que o espaço universitário, assim como em outros espaços públicos, as distinções por raça não passam despercebidas e delimita de forma cultural, lugares, demarca a presença e ausência de determinados sujeitos. Como destacado pela docente Dandara (2015),

dentro dessa sociedade tem vários projetos em disputa e tem um projeto que é de nação como diz o Marcelo Paixão, que é um projeto de nação, uma nação racista e uma nação racista anti-negra, então, é um projeto que não conta com a gente em bons lugares. Não tem como a gente não existir, mas são sempre lugares subalternizados, são os presídios, são os centros educacionais, são as desigualdades, são os sofrimentos, as amarguras que estão postas para nós (Dandara, 2015)

De acordo com Nilma Lino Gomes (2003), as teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar de modo a privilegiar um determinado grupo em específico. De tal modo, que exclusivamente no espaço educacional, um dos recortes utilizados para sugerir a reversão das desigualdades reside na ideia de que todos são capazes, ou que temos as mesmas oportunidades. Quando na realidade, o que temos são condições desiguais que

impedem que estudantes negros (as) e brancos (as), possam competir em “pé” de igualdade. Não somos exceção somos a regra, situação de invisibilidade e negação de direitos educacionais, econômicos e políticas públicas.

Nossas entrevistadas têm clareza de como essa relação de exclusividades de presenças negras no ensino superior, geram falsos discursos de oportunidades iguais a todos e todas. Neste sentido, ancoradas as questões racismo, meritocracia e trajetórias profissionais, compreende-se a corporificação de novas práticas racistas dentro das instituições de formação educacional, conforme nos narra a docente Luiza Mahin:

a ausência de negros e negras e isso sempre me incomodava porque e eu notava que as vezes as pessoas queriam que eu me sentisse bem por ser a única, aqueles tapinhas nas cotas, **parabéns, você chegou até aqui**, mas isso me incomodava profundamente como me incomoda até hoje; eu acho que chegar em algum lugar sozinha, sem que você encontre os seus como é a trajetória negra, é algo que inquieta” (Luiza Mahin, 2015, grifos da autora)

Tal como destacou também Josina Machel (2015), a clareza de compreender que há uma invisibilidade concretizada na ausência de professores e professoras negras, que demonstram de modo claro, as desigualdades raciais e econômicas presentes em nossa sociedade.

as vezes tem outros problemas que dificultam. Nem sempre é apenas a pobreza, não sei, mas é muito de esforço individual mesmo, até onde a gente conseguiu agora, até aqui, muito do esforço individual e assim, aquela coisa de ser sempre a exceção, não é a regra porque a gente vai ver que algumas pessoas elas vão conseguir driblar esses obstáculos, mas que a grande maioria continua de fora, continua sendo exceção, por isso a necessidade de uma ação afirmativa porque muitas vezes um caso isolado é tomado como a regra e a gente sabe que não é, esses casos são exceções dentro da universidade e é tanto que a gente tem dificuldade de identificar no universo de trezentos e cinquenta, quatrocentos professores quanto desses professores são negros (Josina Machel, 2015).

Como também lembrado por Dandara, “é difícil de imediato lembrar de outras docentes negras com o título de doutoras”. Como bem destacado pela docente abaixo, fazendo um recorte temporal, cabe destacar que em todos os percursos aqui mencionados, não contaram com nenhuma política racial neste percurso, o que

consequentemente os desafios e rupturas foram pontos cruciais em seus percursos profissionais.

Só até isso já é difícil (encontrar outra professora negra doutora), só isso aí já difícil de encontrar porque é muita barra pra gente poder fazer, a gente conseguir fazer o mestrado, primeiro, conseguir estar na graduação, entrar na universidade pra hoje você conversar com a pessoa que ela já é, ela dificilmente ela não teve cotas porque não deu tempo, hoje 2015 você quer uma professora doutora da universidade ela está numa outra realidade. (Dandara, 2015).

Tal reflexão acima, fez parte dos relatos da maioria das docentes entrevistadas, que compreendem, o significado sociológico, de serem as únicas negras na graduação, pós e posteriormente como docentes. Dessa forma, embora reconheçam a exclusividade e singularidades de afrodescendentes no espaço escolar, não as tornavam negligentes a ideia de exclusão e desigualdades de oportunidades na sociedade. Sabem que não foi somente um sobre esforço realizado por cada uma que influenciou na travessia. Pelo contrário, cada vez, clarificava - lhes a existência e persistência do racismo enquanto balizador dos lugares na sociedade. Para justificar a ausência de negros e negras, nos espaços de instituições do ensino superior, um dos recortes muito utilizados, reside na ideia de que todos, somos capazes igualmente, e temos em si e por si, as mesmas oportunidades.

As famílias negras não dispõem de recursos para você estar numa boa escola. (...) nós estamos sempre contrariando a regra. São aquelas pessoas que contaram com outra e qualquer ajuda no decorrer da sua andança que ele se deparou com as dificuldades nos processos educacionais de base desde a educação infantil, a educação fundamental e o nível médio. Teve dificuldade de permanecer porque a escola não é convidativa de você permanecer ou as condições materiais objetivas não te deixaram ir. Então isso vai fazendo com que você tenha um cone, que você vai diminuindo essa filtragem. (Dandara, 2015)

Desta forma, por detrás do discurso do mérito, fica embutida a noção de desempenho e capacidades individuais sobrepondo-se às singularidades de preconceito, discriminação e as dimensões raciais em sua totalidade. Somos levados a crer que as “desigualdades” de fato existem por falta de empenho individual, quando na verdade o que existe é o somatório de negações anteriores a uma trajetória “similar” a demais camadas que podem se dizer privilegiadas na sociedade. Uma luta injusta e indigna somada ao fato de haver mecanismos puramente ideológicos e intencionais nesta demarcação de vantagens e desvantagens sociais. Assim, a grande questão da meritocracia é inculcar-nos que não

conseguimos acessar os bens do mercado simbólico como culpados pela nossa própria sorte. Aumenta-se o “peso de responsabilidade” para o negro, no qual, ele precisa ser “o melhor”. Aquele que nunca comete falhas, impecável em todas as suas ações. Caso não caiba nesse padrão, a assunção da culpa e a interiorização dos problemas de um contexto maior de hierarquias acaba por legitimar ainda mais uma identificação negativa sobre si mesmo. A escola, nesse sentido, participa da dinâmica da produção do sucesso escolar como instância que estabelece os parâmetros de fracasso e sucesso.

O ensino superior, não mudará esta lógica. Este espaço, por excelência do saber e formação para o mundo do trabalho, ainda é o lugar no qual impera a cultura hegemônica, eurocêntrica, heteronormativa e segregacionista (CUNHA, 2003; CARVALHO, 2003). Embora, não desconsideramos os avanços significativos quanto ao ingresso de jovens negros e negras no Ensino Superior, dados sobre a permanência e saída destes estudantes mostram ainda como o funil acadêmico, nem sempre privilegia estas categorias.

Ancoradas as questões do racismo e a negação do mesmo mediante a incorporação de ideias de mérito e competência, a discussão ora apresentada sobre o racismo institucional na trajetória profissional de mulheres negras em universidades públicas, se caracterizaria de uma forma indireta e não frontal. Assim como afirma a docente Filipa do Pará: *“o racismo institucional é bem complexo, e não necessariamente ele é frontal. Quer seja nas situações corriqueiras, quer seja no silenciamento e negação de direitos aos afrodescendentes, racismo é e será sempre um ato desumano e de desumanização. Além disso, se traduz de novas roupagens como, por exemplo, na não credibilidade da capacidade teórica e técnica de docentes negras, que constantemente são colocadas a prova. E aqui, o foco se volta de forma indireta para a meritocracia, se tem capacidade ou não, de antemão já se tem previamente definido, que mulheres negras não teriam capacidade para “desenvolver ou ocupar determinados espaços de poder”.*

Essa ideia do mérito do esforço individual, desconsidera o pano de fundo maior na qual a escola é também um espaço de reprodução das desigualdades e seleção dos aptos e dos não aptos (ARROYO, 2014). O sistema escolar se rege por essa lógica do direito individual à educação, cada aluno é um aluno em seus percursos individuais, com ou sem problemas individuais de aprendizagem, aprovado ou reprovado e retido. As

lógicas que regem o trato dos alunos no cotidiano escolar são lógicas individualistas de sucesso, mérito, fracasso, nos quais os contextos raciais e sócio cultural são colocados em nível secundário.

Trata-se de uma concepção injusta que deposita a sorte ou fracasso de cada um, como consequência das trajetórias individuais e não ancorada aos processos de negação e exclusão, da sociedade como um todo. Conforme destacou Ricardo Henriques (2001), o que se percebe nos processos de escolarização, são distinções claras de oportunidades de acesso diferenciado para uma classe em detrimento de outro. Aqui, lê-se brancos em sua grande maioria de camadas mais abastardas, ocupariam as melhores condições de acesso ao sistema educacional e conseqüentemente obteriam melhores rendimentos neste sistema.

Esse perfil hierárquico, seletivo e “racializado” do sistema escolar aponta para uma integração seletiva que “inclui”, excluindo boa parte do alunado negro (a), tendo como discurso aqueles que sabem, e aqueles que não sabem ou aqueles que não dão conta do “metiê da universidade”, desde sempre criado e arraigado para um perfil etnicamente e economicamente específico conforme mencionou a docente Dandara. Nesta “tarefa” nosso sistema tem se revelado bastante eficiente na medida em que perpetua, para crianças e adolescentes pobres e negros, uma espécie de sistema paralelo através das turmas especiais de repetentes e desacelerados (ARROYO, 2014).

Como bem destacado por Nilma Lino Gomes (2003), desde os primeiros anos de escolaridade até as etapas posteriores, é unânime destacar e ressaltar a quantidade mínima de alunos e docentes negros (as) atuando nas redes de ensino. Somos desde sempre acostumados a mensurar rapidamente a relação de pares negros nos espaços acadêmicos, e/ou nos tornamos um em mil sujeitos.

Não obstante a problemática tecida acima, a saber, negros e brancos e as desigualdades sociais, incluir a dimensão de gênero nesse diálogo, é também delicada, uma vez que incide diretamente sobre a presença e/ou ausência de mulheres negras em universidades públicas. De modo a compreender como essas nuances interferem na trajetória de

docentes negras, a próxima discussão, apresentará as dimensões de gênero e raça como categorias interseccionais na trajetória de mulheres negras.

3 GÊNERO E RAÇA BALIZANDO AS TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS

Dentre as questões que englobam a busca por um mundo mais justo, as questões de gênero e raça, são de grande relevância na atualidade. Como é sabido, e já evidenciado em muitas pesquisas, a situação da mulher foi fortemente influenciada desde o patriarcado pela subordinação em relação ao homem. Essa situação vem se perpetuando desde então até os dias atuais inserindo na condição feminina, papéis e lugares legitimados pela sua condição social de “ser mulher”. Tal dimensão bem mais do que mero caráter biológico revela uma construção social, histórica e não neutra, da qual emergem vários discursos e relações de poder tendendo a naturalizar determinadas desigualdades e contribuindo para um não questionamento e a real compreensão da mesma.

A fim de desnaturalizar várias destas construções, o movimento feminista merece destaque pois, a partir do momento em que se iniciou debates sobre o sexismo, houve novos questionamentos sobre a situação da mulher na sociedade. Todavia, ainda que o combate ao sexismo seja algo que unifique as reivindicações femininas, quando as questões de gênero se intercalam com raça e classe social, por exemplo, novas facetas da desigualdade vem à tona. Tendo em vista esses recortes em que a diferença não passa despercebida, a partir dos anos 70, nos Estados Unidos, e nos anos 80, aqui no Brasil, mulheres negras apresentaram duras críticas ao movimento feminista e assim, desde então, intelectuais negras vem contribuindo através da luta e construções discursivas sobre a importância e o reconhecimento dos dilemas enfrentados pelas afrodescendentes.

Tendo por base a discussão acima, e dando continuidade ao capítulo anterior, nesta sessão, discorreremos sobre as categorias gênero e raça, e as inferências destes dois marcadores, na trajetória pessoal e coletiva de mulheres negras. O capítulo está dividido em dois subtópicos:

3.1 Interseccionalidade entre gênero e raça- Apresentação e discussão da categoria gênero articulada ao feminismo negro, mapeando sobre uma perspectiva histórica, os lugares de mulheres negras na sociedade.

3.2 Mulheres e ciência- Apresenta as discussões sobre a presença de mulheres no mundo científico, mapeando pesquisas que tratam desta problemática, bem como as lacunas das discussões de gênero, raça e ciência.

3.1 Interseccionalidade gênero e raça

De acordo com Bourdieu (2005), o sexismo é um essencialismo, assim como o racismo, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência da qual se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. Além disso, dentre todas as outras formas de essencialismo, o sexismo é, sem dúvidas, um dos mais difíceis de serem desconstruídos, pois se encontra de tal forma como produto e produtor das relações entre os indivíduos, que é transmitido e socializado ao longo dos tempos.

É legitimado assim por um *habitus* estruturado e estruturante das relações sócias que se configuram ainda pelo princípio de visão e divisão de lugares e espaços específicos para homens e mulheres na sociedade. Tais distinções se estabelecem de maneira hierárquica no qual *lugares masculinos* tendem a ser mais valorizados do que os *lugares femininos* supondo uma hierarquia direta entre os mesmos. O homem estaria diretamente relacionado aos espaços públicos, (rua, mundo dos negócios, conhecimento, mais ligados aquilo ao processo de produção que gera capital financeiro) e as mulheres aos espaços privados bem como a ideia de natureza como o cuidado da casa, filhos, horta e o quintal (reprodução social- que não gera capital econômico). Em ambas as situações descritas acima, o destino e a limitação dos papéis parece circunscrever toda a trajetória de homens e mulheres caindo, pois, em armadilhas e ciladas para ambos os sexos.

Dessa forma, gênero pode ser entendido como uma construção social e histórica que ocorre envolvendo o corpo do homem e da mulher para além de sua dimensão biológica. Por se tratar de uma dimensão histórica e social, as relações entre homens e mulheres e o conceito de masculino e feminino são plurais e diversificados até mesmo em uma mesma cultura em função da classe, religião, raça, idade etc.

Ademais, considerar as questões de gênero enquanto construções que fazem parte da identidade dos sujeitos é, ao mesmo tempo, considerar que essa construção é dinâmica e se transforma ao longo dos anos a depender do contexto histórico e cultural. (HALL, 1999). Conforme destaca Hall (1999), um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX, ou seja, está fragmentando as paisagens culturais de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados modificando a própria noção sobre as questões de gênero.

A palavra gênero apareceu com o movimento feminista. Este foi um dos movimentos de luta das mulheres do séc. XIX por melhores condições de trabalho e o direito ao voto (COSTA, 1992; LOURO, 1997). As feministas naquele momento reivindicavam e colocavam em evidência as desigualdades sociais que as mulheres vivenciavam. Este momento, caracterizado pela 1ª onda do movimento feminista, foi de grande importância para se ampliar os debates em torno das desigualdades, mas focou-se pela descrição binária das diferenças entre os sexos masculino e feminino não problematizando esses lugares de fato.

Ao se tomar o foco das desigualdades por uma análise descritiva das relações entre homens e mulheres, gênero se limita e acaba se fundido com as diferenças biológicas, culminando no essencialismo e determinismo de se pensar as questões de gênero apenas pelo binarismo masculino e feminino. Esta postura acaba por fechar possibilidades de análise de gênero a restritas formas de ser e estar no mundo com isso, as relações homens/ mulheres ao serem tratados como relações sociais do sexo, não se ampliam enquanto possibilidade de mudanças. A ideia de mulher está, assim, pautada exclusivamente no oposto do ser homem na sociedade, esvaziando e aniquilando toda a forma contrária de ser homem ou mulher (LOURO, 1992).

Já no desdobramento da 2ª onda, iniciada no final da década de 60, o feminismo além das preocupações sociais e políticas, voltou-se para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que, a partir de então, se travava entre estudiosas

militantes de um lado e seus críticos ou suas críticas de outro foi engendrado e problematizado o conceito de gênero. Neste contexto de efervescência e manifestações, o movimento feminista contemporâneo, buscou fazer estudos sobre a mulher com um foco menos descritivo das relações de desigualdade (LOURO, 1992).

Segundo Welzer-Lang (2001), a dominação não deve ser analisada como um bloco monolítico no qual tudo está dado, e as relações se reproduzem ao idêntico. Para ele, a análise, tanto global quanto a que se interessa por um campo específico ou por interações particulares, deve articular o quadro global, societário, e as lutas objetivas ou subjetivas das mulheres e de seus aliados que visam a transformar as relações sociais de sexo, logo a modificar a dominação masculina.

Conforme evidencia Louro (1992), não são propriamente as características sexuais que definem o gênero, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade. Portanto, compreender o lugar e as relações de homens e mulheres importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre eles.

O conceito de gênero, surgido então no contexto anglo-saxão, passou a ser utilizado com o sentido de caracterizar este como algo analítico e não descritivo (FISCHER, 2001). Dentre as várias estudiosas e militantes que contribuíram para uma nova compreensão que transcenda o simples dinamismo e as descrições sobre os sexos, tem-se Joan Scott. De acordo com Scott (1990), a história do pensamento feminista é uma história de recusa da construção hierárquica entre masculino e feminino, em seus contextos específicos: é uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos. As historiadoras feministas estão agora em posição de teorizar suas práticas e de desenvolver o gênero como categoria de análise.

Para ela, gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder. Ou ainda, o modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou então, como são trazidas para a prática social e

tomadas como parte do processo histórico. Ao se firmar esse questionamento, pretende-se recolocar o debate das questões de gênero no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos e é no plano simbólico que as desigualdades começam a ser construídas.

Dessa forma, as identidades de gênero se constroem e reconstroem cotidianamente através dos discursos ditos e não ditos, inseridos em relações de poder que não estão fora, mas que permeiam e circulam através dos símbolos e códigos presentes na sociedade (FOUCAULT apud FISCHER, 2001). Ou nas palavras de Louro (1997), pensar nas questões de gênero, é, sobretudo focar naquilo que se diz sobre a sexualidade, é o que constrói o ser feminino e o masculino nos tempos atuais. Essa construção em grande parte, se configura hierarquicamente, nos mais variados discursos, tanto nas relações macro (meios de comunicação, principalmente), quanto nas relações micro (conversas informais, por exemplo). Fato considerável é que, enquanto relações de poder, nestas tem se estabelecido padrões desiguais entre homens e mulheres. Como consequência, tem-se a desvalorização do trabalho feminino em relação ao masculino, diferenças salariais, estereotipação e assédio feminino, dentre outras.

Embora tenha se tentado trabalhar com as especificidades das mulheres negras, pelo menos desde o começo dos anos 1980, os *insights* relativos à interseção entre “raça” e gênero não se tornaram prioridades nos estudos sobre mulheres. As peculiaridades relativas à “raça” permaneceram como um assunto irrelevante nas pautas de pesquisa. Como resultado, no feminismo anglo saxônico, a maioria dos estudos considerou as questões de gênero sob um prisma monolítico, não lidando com o significado da “raça” na vida das mulheres (AZEREDO, 1994), o que foi questionado e problematizado por feministas e mulheres negras.

Ainda que as marcas simbólicas impregnadas nos negros ao longo da história destes no país, quando discussões raciais se confrontem com as questões de gênero, a condição das mulheres negras é uma situação que exige maior visibilidade. Barreto (2005) ressalta que mesmo após a abolição da escravidão, as atribuições profissionais destinadas às mulheres negras, se mantiveram. O trabalho doméstico passou a representar o lugar específico para a mão de obra dessas mulheres. Como prestadoras de

serviço, não possuíam as qualificações que o mercado exigia: a chamada “boa aparência”. Como consequência, foram alocadas nas posições consideradas mais subalternas, em particular, como domésticas e babás. Nestes, os ganhos trabalhistas têm sido relativamente poucos e as relações de trabalho ainda guardam traços de servilismo e precarização do trabalho (RIBEIRO, 2004).

Ademais, pode se dizer que os ranços históricos da escravidão destinaram às mulheres negras papéis e símbolos específicos que prevalecem de forma nítida principalmente com relação às poucas oportunidades no mercado de trabalho e autonomia em relação às mulheres brancas. Mesmo compartilhando com outros negros, a marca da diferença da cor, mulheres negras quando situadas em relação a eles, são duplamente discriminadas tendo em vista as hierarquias de gênero. Tais questionamentos surgiram das inquietações e reflexões estabelecidas por mulheres negras que não se viam representadas em ambos os movimentos: negro e feminista.

Na visão de Caldweel (2000), o campo de estudo sobre mulheres tem sido cúmplice da exclusão de mulheres negras da historiografia oficial, uma vez que, ao retratar as mulheres brasileiras em termos monolíticos, esse campo reforça a imagem do Brasil como uma sociedade em que as diferenças raciais não deveriam ser levadas em consideração. Em nossa formação histórica, a lacuna sobre grandes mulheres negras que resistiram durante o período da escravidão até os dias atuais é visivelmente relegada.

De acordo com a autora, durante o afloramento do movimento feminista na década de 1970, enquanto superficialmente parecia que as mulheres brancas e negras poderiam se unir e lutar contra uma opressão comum às duas, as diferenças entre elas, em termos de experiências e lugares sociais, tornaram-se fontes de conflito e divisão dentro do próprio movimento, ocasionando a ruptura entre os anseios e as reivindicações feitas por mulheres brancas e negras.

Em continuidade, Ribeiro (2004) salienta que no movimento feminista as dificuldades de lidar com as diferenças raciais no que dizem respeito ao acesso ao mercado de trabalho, a esfera educacional e as marcas deixadas pela escravidão, vieram reforçar a imagem da feminista como: branca, de classe média e intelectualizada. Partindo da constatação desse reducionismo, militantes negras retomam discussões de gênero e raça

dando maior visibilidade sobre a situação de mulheres negras, e ao mesmo tempo chamando a atenção para que as questões de gênero comecem a ser compreendidas a luz das diversas polaridades em que as hierarquias podem ser constituídas tais como diferenças étnico-raciais, faixa etária, religião e classe social.

Bell Hooks (1981), vai problematizar a ideia de mulher em sua categoria singular utilizada pelo movimento feminista, que segundo a mesma, trata-se de um feminismo branco e de classe média, de modo a politizar e denunciar a negação de mulheres negras em termos afetivos, econômicos e culturais. Em seu livro “Eu não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo”, ela enfatiza a dimensão da invisibilidade e os efeitos cumulativos que mulheres negras vivenciam desde o período da escravidão.

Parafrazeando a frase de Cecília Toledo (2010), “gênero nos une, mas a classe nos divide” podemos dizer que “gênero nos une, mas a raça nos divide”. Falamos da forma concreta na qual as adversidades existem e preexistem entre os vários significados históricos, étnico/raciais e culturais, do ser mulher. Assim, entendendo os sujeitos em sua totalidade, não há dissociação entre gênero, raça e classe, uma vez que somos percebidos a todo momento a partir de nossa inteireza quer seja de maneira como somos vistos pelo viés racial - branco, preto, quer pelo viés de gênero: feminino ou masculino, ou dos grupos econômicos dos quais fazemos parte: isso nos constitui enquanto identidades individuais e profissionais.

Cabe mencionar aqui o conceito de interseccionalidade defendido por Kimberly Crenshaw o qual se refere, a interconexão entre as múltiplas esferas que compõem cada um de nós: classe, gênero, raça dentre outros. De acordo com Crenshaw (2002), a proposta de trabalhar com essas categorias, é oferecer, ferramentas analíticas para apreender as articulações de múltiplas diferenças e desigualdades. Não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença em seu sentido amplo para dar compreendermos as interações e diferenças presentes em contextos específicos. Ou seja, trata-se de dar visibilidade e compreender a multiplicidade de categorizações que condicionam ou distinguem os indivíduos na sociedade.

Cranshaw (2002), defende ainda, que, na realidade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim sobrepostos, múltiplos e demarcados por sua condição de gênero, raça, classe, faixa etária e tantas outras ramificações, de tal modo que as discriminações não podem ser vistas de maneiras separadas e sim correlatas. Desta forma, não é possível falar da condição de mulheres somente tomando-a como categoria universal, que por si só desse conta, de abranger todas as particularidades do feminino. Da mesma forma que pensar em masculinidade requer também este cuidado semântico e político.

Neste sentido, como já destacado principalmente por ativistas do feminismo negro (Sueli Carneiro, 2003; Gonzales, 1984), pensar mulheres negras neste contexto, é evidenciar desde sempre nas pautas políticas, e sociais, as adversidades que este público carregou e carrega em seu corpo até os dias de hoje. Além de tecerem críticas ao movimento feminista, tais militantes abriram espaço para intercessão de outras categorias até então não levadas em consideração pelas (os) estudiosas (os) de gênero, contribuindo assim para a construção de abordagens mais significativas sobre as várias dimensões do racismo e sexismo na sociedade brasileira.

Assim, quando mulheres brancas de classe média reivindicavam a inserção no espaço público e a equiparação de direitos com relação ao sexo masculino, mulheres negras reivindicavam a liberdade e a condição material, para sobreviverem e cuidar de seus filhos. Enquanto as primeiras alcançavam gradativamente posições nos espaços públicos, mulheres negras permaneciam e permanecem em boa parte, no espaço privado, no cuidado doméstico daquelas feministas que hoje alcançaram seus direitos sociais.

Nesta lógica de demarcação de corpos e lugares, alguns espaços, são “concebíveis”, a presença de mulheres negras, a saber os lugares desde quando experienciaram no período da escravatura: lavadeiras, domésticas, babás, quitandeiras, cozinheiras dentre tantas outras atribuições subvalorizadas no mercado de trabalho. Aqui, ao falar sobre essas atividades, o intuito não é desmerece-las, mas sim, problematizar o porquê de tais lugares ainda serem os mais comuns ou naturais para mulheres de pertencimento étnico

racial não branco, de modo a causar estranhamento, a inserção em espaços outros para além do usual.

Histórica e culturalmente, a presença feminina negra nos espaços públicos ainda é pouco significativa, enquanto mulheres brancas reivindicam reconhecimento no universo acadêmico, mulheres negras caminham na perspectiva de serem integradas no mercado de trabalho para além do espaço de trabalhadoras domésticas (CARNEIRO, 2003; HUIJG, 2007). Além de símbolo sexual, a mulher negra carrega o estereótipo de “mãe preta”. Quando não somos “prostitutas”, recebemos a função de cuidar dos outros, em especial dos mais ricos (OLIVEIRA, 2015).

Assim, se no feminismo clássico, as mulheres, em sua maioria brancas, reivindicam o direito a ocupar espaços públicos, a mulher negra, reivindica o direito de ser respeitada como sujeito e não objeto. A antiga mulher negra e escrava, outrora, ama de leite, desejo carnal dos senhores, despojada de sentimentos e afetividade (corpo sem mente), assim como os demais procuram ainda hoje serem reconhecidas e respeitadas em todas as instâncias de nossa sociedade e aceitas não somente na posição de babás ou empregadas domésticas (HOOKS, 2015).

Conforme ressalta Barreto (2005), mesmo após a escravidão as atribuições profissionais destinadas às mulheres negras se mantiveram relacionadas ao trabalho manual. Assim, o trabalho doméstico passou a representar o lugar específico para mão de obra dessas mulheres na sociedade de classes. Nesse tipo de atividade, os ganhos trabalhistas são relativamente poucos e as relações de trabalho se estabelecem, ainda, em grande medida através de vínculos informais.

De acordo com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos- DIEESE de agosto de 2013,

o trabalho doméstico no Brasil é, na maioria das vezes exercido pela mulher negra. Entre 2004 e 2011, a proporção de mulheres negras ocupadas nos serviços domésticos no país cresceu de 56,9% para 61,0%, ao passo que entre as mulheres não negras observou-se uma redução de 4,1%. Em todas as regiões do país, a tendência de elevação do percentual de trabalhadoras domésticas negras esteve presente, exceto para a região Norte, onde passou de 79,6%, em 2004, para 79,3%, em 2011. A região Sudeste registrou o maior aumento de

mulheres negras ocupadas no trabalho doméstico no período, com o percentual correspondendo a 52,3%, em 2004, e atingindo 57,2%, em 2011(DIEESE, 2013, pág. 6).

No mesmo sentido, conforme dados do Relatório Anual da situação da mulher de 2014, o trabalho doméstico remunerado é uma das ocupações em que são mais significativas as desigualdades que afetam as mulheres negras. Em 2012, de um total de mais de 6 milhões de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho doméstico, mais de 92% eram mulheres, sendo que 63,4% delas eram negras. Como destacou Ribeiro (2006), estas são as profissões que, historicamente, fazem parte do cotidiano de mulheres negras. São posições mais relegadas socialmente, cujo valor aquisitivo não chegaria, na maioria das vezes, a um salário mínimo.

Certos atributos desde a escravidão, a saber, a percepção de negros e negras, assim como indígenas enquanto corpos sem mentes e sem almas, parecem, pois, permanecer no imaginário social ainda hoje, na medida em que há dúvidas quanto a capacidade de pensamento, ação e criação destes indivíduos. A clássica percepção destes segmentos como o outro assim como o outro que é um objeto e não sujeito, torna-se presente nos discursos, na maneira como são pensadas algumas políticas compensatórias de inclusão, bem como o servilismo e as benfeitorias; levando a uma eterna disparidade entre quem sabe e pode dizer daqueles que não sabem e/ou não teriam direito a vez e voz em espaços ditos de poder.

E em todo esse processo de bilateralidade entre o que é de “branco” e o que é “negro”, também são hierarquizados modos de ser, pensar cientificamente. Saberes africanos são desmerecidos, e a cultural ocidental é exaltada, tomada como padrão legítimo de conhecimento, o que conseqüentemente, leva a negação dos próprios afrodescendentes perante a desvalorização sofrida nos vários âmbitos da sociedade. Desde o período escravocrata a “abolição da escravatura”, vê-se culturas, modos de vida constantemente, negados, colocados em constantes depreciações diante dos demais valores presentes na sociedade. Uma situação que para ser revertida, certamente leva um empenho e uma ancoragem fortemente amparada em si mesma, de modo a não sucumbir ou se perder nos rumos da falsa democracia racial. O que entra em jogo é uma constante luta pela

dignidade humana que por anos tem sido negligenciada junto ao poder público e o Estado.

No Brasil, assim como nos demais países nos quais, ocorreu a colonização e a exploração de mão de obra africana, ao termino, além das injúrias e ofensas raciais que retiravam a noção de sujeito dos afrodescendentes, soma-se aí, a marginalização decorrida a não integralização da mão de obra africana nos postos de trabalho, culminando em um processo duplo de isolamento, a saber, raça e classe (FERNANDES, 2008). Desde então, os lugares subalternos ou subvalorizados têm sido espaços, demarcadamente “destinados” a homens e mulheres negros (as).

De acordo com Crespo e Vilela (2014), os pretos e pardos, que são 53% da população, figuram como a maioria dos desempregados: 60,6% no ano de 2014. Com relação a gênero, as mulheres são as que mais sofrem com o desemprego: elas são 56,9% das pessoas sem trabalho. As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho despendem uma força muito maior que outros setores da sociedade, sendo que algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista. Além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm de lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista de uma posição e respeito profissional. A questão de gênero é, em si, um complicador, que, quando somada à da raça, significa ainda, maiores dificuldades para os seus agentes (NILZA DA SILVA, 2003).

Ademais, as mulheres negras carregam dentre os vários legados da escravidão, em seus corpos marcas da negação, usurpação e tentativas de controle de suas subjetividades, quer seja por herança escravista quer seja pelo infundável patriarcalismo. O mais simples ato de rebelar ou fazer o contrário ao que lhes é esperado, é um ato de rebeldia que incomoda e causa medo. De escravas a amas de leite, concubinas, empregadas domésticas, lavadeiras, e/ou se tornar uma docente doutora em uma universidade federal é romper com o imaginário e um histórico de negação que ainda hoje permanece intacto na sociedade.

Nossa realidade na maioria das vezes sem preparo ou mesmo medonha por essas novas remodelagens, parte por criar ali mesmo, pequenos obstáculos sutis ou não para

novamente demarcarem até onde os demais podem invadir e ficar neste espaço. Criando um círculo que parece não terminar, gerando a velha máxima no qual o resistir e enfrentar sempre se faz oportuno e necessário, a partir dos próprios méritos. Não obstante, atrás destas armadilhas e a crença no mérito enquanto parâmetro de negociação, o que subtende deste “medo branco”, é o fato de homens e mulheres negras, reivindicarem de igual para igual, espaços públicos, outrora lugar de privilégio e prestígio somente a um determinado grupo étnico racial.

Ademais, há um cerceamento simbólico dos espaços que nós negros estaríamos aptos a ocupar: você pode ir até tal espaço, ultrapassar este ou aquele degrau, já “seria abuso demais”, deixando cada vez mais claro, este medo de perder seus antigos privilégios. Tal dimensão foi exemplificada pela professora Antonieta de Barros, quando foi convidada pela reitoria a assumir a Direção de Regulação e Avaliação da instituição:

eu recebi um telefonema da reitoria porque o magnífico reitor queria conversar comigo e ele é preto, e ele sabe que está lá (na reitoria), para terminar de implantar esse projeto que tem foco prioritário na África. Então, me convidou, para assumir a Direção de Regulação Indicadores Institucionais e Avaliação que é uma diretoria ligada diretamente a reitoria e é responsável por toda essa lógica, esse sistema de avaliação interna, de auto avaliação da instituição e de avaliação externa- o Censo da Universidade, o ENADE. Então, todos esses indicadores se concentram nessa reitoria, nessa direção que é ligada à reitoria e essa direção também, a pessoa da diretora passa a ser Procuradora da Universidade junto ao MEC. Então, quem responde hoje junto ao EMEC que é o sistema onde se coloca todas as informações do curso, da instituição na Unilab é o representante legal que é o reitor e eu sou a procuradora educacional institucional. (Antonieta de Barros, 2015)

Ao aceitar o convite do reitor, alguns de seus colegas, se surpreenderam com o convite e acharam um tanto inadequado a presença da mesma como procuradora. Tal atitude foi expressa por meio de comentários os quais negligenciavam a capacidade intelectual e profissional da docente Antonieta de Barros. Chegando ao ponto de dizer que a mesma era atrevida demais, deixando a entender que aquele lugar, não deveria ser ocupado por uma mulher negra. Em meio a este caso e tantos outros narrados pelas docentes, percebe-se de forma clara e objetiva, que alguns espaços são permitidos até certo ponto, todavia, ousar ir “além” deste espaço “permitido”, é passar dos limites para o que se espera de alguém visto como um subalterno (a).

Há, portanto, alguns símbolos e códigos muitas vezes não claros propositalmente de modo a imputar nas vítimas a própria incapacidade para estarem neste ou naquele lugar. Tal situação foi bem descrita pela mesma docente citada acima, quando mencionou que ao pleitear uma vaga na coordenação do curso, foi julgada por seus colegas como “negra atrevida demais” (Antonieta de Barros, 2015). Mostrar e falar destes “atrevidimentos”, é de certo modo elencar as inúmeras formas de resistência e de enfrentamentos vividos no cotidiano, chamando para a problematização e a tomada da consciência de como tais questões de diferenciação e preconceitos ainda se constituem nos espaços públicos institucionais.

3.2 Demarcando discussões sobre mulheres negras e ciência

Há um número considerável de estudos sobre gênero e ciência no Brasil e na América Latina¹⁷; todavia, pesquisas que elucidem a interseccionalidade de gênero, raça e ciência não se encontram com a mesma proporção. Estudos de Joselina da Silva (2010) e Minella (2013) corroboram com tal afirmação. Da Silva (2010), realizando uma pesquisa sobre mulheres negras e produtividade científica junto ao banco de dados SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, constatou a inexistência de informações sobre essa categoria específica nos debates sobre mulher e ciência. Essa constatação, reforça a negligência e/ou a tentativa de não realizar a problematização, de um dos dilemas presentes desde a abolição da escravatura, a saber, o racismo e sua incidência diretiva na trajetória dos afrodescendentes.

Minella (2013) fez um levantamento das principais publicações sobre gênero e ciência e chegou também à conclusão que ainda carece de estudos que englobem a pluralidade de mulheres no universo científico. Ela destaca a necessidade de articular gênero e raça/etnia de um modo mais enfático, no intuito de relacioná-los de uma maneira crítica com os demais marcadores da diferença (classes e gerações), dadas as interferências das sobreposições desses eixos no acesso, permanência e ascensão das mulheres nas carreiras acadêmicas e científicas.

¹⁷ Ver: Bordi, Batista, 2007; Carvalho, Casagrande, 2011; Citelli, 2000; Costa, 2006; Kiss, Bairros, Alvarez, 2007; Velho, Léon, 2012; Yanoullas, 2007.

Sobre as pesquisas que contemplam mulheres negras e docência, as investigações tem como foco a trajetória pessoal, analisando as situações de racismo e sexismo vivenciadas até chegar à formação superior e o tornar-se professora. Dentre eles, pode ser citado o de Gomes (1994), sobre professoras negras de escolas municipais de Belo Horizonte; Silva (2012), que discute a trajetória de mulheres negras na docência do Ensino Superior em Parnaíba; o de Oliveira (2006), cuja pesquisa analisou a trajetória de mulheres negras na docência superior e a construção de sua identidade; Nascimento e Muller (2011) e a dissertação de Nascimento (2012), que trouxeram contribuições sobre a influência de cor/raça na trajetória de professoras negras.

Também encontramos investigações de Crisóstomo e Reigota (2010), que analisaram a condição de mulheres negras, docentes no ensino superior em universidades privadas da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007; Laborne (2012), que investigou a identidade racial de professoras universitárias; Reis (2012), que procurou traçar as histórias de vidas de docentes negras do nível superior; e o trabalho de Moreira (2013) que estudou as barreiras que impedem a ascensão de professoras negras; dentre outras problematizações, que focam especificamente a trajetória das professoras negras até se formarem.

Todas essas pesquisas, têm em comum o foco na condição subvalorizada da mulher negra, que sai de um contexto marcado pela exclusão até chegar à carreira docente. Um dos aspectos relevantes dos mesmos, está em trazer uma caracterização do perfil de quem são essas mulheres que ingressam em universidades, o lugar de onde vêm, as dificuldades enfrentadas durante o processo de escolarização e as estratégias desenvolvidas para permanecerem nas cátedras.

Uma das reflexões encontradas, que extrapola a dimensão da trajetória pessoal, é o estudo de Prates (2014), que fez uma análise sobre a inserção de mulheres negras nos cargos de docência nas instituições de ensino superior. Nesta pesquisa, foi feita uma análise da inserção de mulheres negras como docentes tanto em instituições públicas quanto privadas. Buscava-se investigar quais impedimentos existiriam para a ascensão de mulheres negras em instituições de ensino superior na cidade de Porto Alegre e

região metropolitana. Nos achados da pesquisa, verificou-se que o quesito competência era o termo mais relatado pelas professoras. Esse termo estaria ligado diretamente às capacidades individuais de cada uma delas, o que recai na ideia de mérito e reconhecimento profissional.

Outro trabalho que também focou a carreira profissional de professoras negras no Ensino Superior é o de Maria de Lourdes Silva (2013). A pesquisa foi pautada nas experiências de quatro mulheres negras, professoras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, e teve por objetivo compreender como as docentes que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações, vêm construindo suas carreiras na Educação Superior. O trabalho traz contribuições para se compreender o racismo institucional, porém carece de informações no que tange às questões de gênero no mundo acadêmico.

Diante a ausência de dados específicos sobre a relação de professores negros no ensino superior, José Carvalho Jorge (2006), entre o ano de 1999 a 2003, fez um mapeamento do número de docentes negros em algumas das instituições superiores localizadas, no Sul, Sudeste do Brasil, chegando aos seguintes números:

Quadro 1- Relação de professores universitários, por instituições

INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORES	Nº DE PROFESSORES NEGROS
Universidade de Brasília	1500	15
Universidade Federal de São Carlos	670	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1300	3 (um deles é africano)
Universidade Federal de Goiânia	1170	15
Universidade Federal de Minas Gerais	2700	20
Universidade Federal do Pará	2200	20
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1700	17
Universidade Estadual do Rio Janeiro	2300	5
Universidade Estadual de Campinas	1761	5
Universidade de São Paulo	4705	20
Universidade Federal do Rio de Janeiro	3200	20

Fonte: Base de dados de Carvalho (2006)

Nota-se no quadro acima, as disparidades entre negros e brancos no ensino superior. Tais números, na maioria das vezes são naturalizados pela sociedade como algo normal, descaracterizado da dimensão histórica e estrutural do racismo. Acabam cristalizando a falsa ideia de que se não existem negros no espaço acadêmico, é porque estes não teriam

de fato a capacidade intelectual para estar ali. Ainda conforme Carvalho (2006), “alguns docentes acham apenas que vivem no mundo do saber, do mérito, da ciência, da verdade – um mundo sem cor, ainda que sem negros”. Embora a relação encontrada por Carvalho traga elementos importantíssimos para a compreensão do racismo acadêmico, seus dados, não apresentaram a relação de docentes por sexo/gênero.

De acordo com dados divulgados pela pesquisa do INEP no ano de 2015, de um universo de 378.939 docentes universitários no Brasil, apenas 13,22% são negros. Desse montante, somente 33,9% estão em instituições públicas, são de maioria masculina (54,43%) e, em geral, possuem titulação máxima de mestres: 43,09% (ARBOLEYA, MEUCCI; 2015). Na discussão sobre a presença feminina no espaço científico, nota-se uma situação bastante emblemática para mulheres negras. De acordo com dados colhidos do CNPq sobre dos bolsistas de pós-graduação, do período de março de 2014 a janeiro de 2015,

Dos 91.303 bolsistas no País, 46.232 são mulheres e 45.069 homens. As mulheres brancas representam 59% do total de mulheres bolsistas e as negras (pardas e pretas) 26,8%. Entretanto, a participação das pretas é pequena: 4,8%. Entre os homens, os brancos representam 56,3%; os pardos, 24,3% e os pretos são 4,7%. (TAVARES, BRAGA e LIMA, 2015, pág. 3-5).

No que se refere especificamente à inserção da mulher negra no universo acadêmico, percebe-se que nos anos iniciais, há uma sobreposição de mulheres em relação aos homens. Quando se chega, porém, aos graus superiores, nota-se pouca ou quase nenhuma presença do segmento racial negro. Em determinadas situações, a presença de negros e negras encontra-se direcionada a cursos de menor prestígio na sociedade, e em se tratando exclusivamente da presença feminina, autores como Queiroz (2001), ressaltam que o campo científico ainda é marcado pelo sexismo e a falsa ideia de que fazer ciência é somente privilégio do sexo masculino. Sobre as ausências, Dandara nos traz essa constatação a partir da narrativa abaixo:

a gente já conta nos dedos (...) é preciso a gente ir catando, é, ir catando porque elas são poucas e é onde a gente vai encontrar que eu acho que é isso que você deve ver que o seu point de encontro é muito ligado ao NACE¹⁸, é ligado mesmo ao programa, onde você está é

¹⁸ O NACE - Núcleo de Africanidades Cearense, é um projeto de extensão vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que tem por objetivo investigar questões da problemática racial e propor atividades de inserção nas comunidades, tendo como eixo a cosmovisão africana.

onde pode ter a se apresentarem, é uma rede. Você mapeia a partir dessa rede e essa rede ela tem nascedouro ali no programa de pós-graduação de qualquer forma. A gente vai encontrando é por lá mesmo, mas é bem diminuto, eu acho que tu não consegue dez né? É porque essa é nossa realidade, mulher negra é muito difícil lá na universidade. (Dandara, 2015).

Devido às “ausências” de mulheres negras em cargos de professoras universitárias, encontra-las em posições para além de empregadas domésticas ou babás tem sido, mapear a “dedo” trajetórias que romperam com a cadeia das múltiplas discriminações de gênero, raça, classe, dentre tantas outras. Encontrá-las, não foi tarefa difícil, uma vez que pelo número reduzido das mesmas nas universidades, tornou-se fácil realizar o mapeamento de todas aquelas que atuam nas universidades públicas no Estado do Ceará. Falamos aqui de trajetórias de 9 (nove), professoras negras, com título de doutoras, atuando nas universidades públicas do estado do Ceará. Tal dado corrobora com as discussões que tratam da invisibilidade de mulheres negras na docência do Ensino Superior.

Tal como revelado por Pierre Bourdieu (1996), a respeito da reprodução das desigualdades no interior das escolas, nas universidades, não ocorreria o contrário. Estes, enquanto espaços tidos por excelência na construção de conhecimentos sobre a realidade, desde sempre, carregam um viés do que a sociedade em si preconiza, a saber, valores e princípios bem como saberes de uma cultura dito legítima. Pensar a presença de negros e negras neste espaço é pensar os vários mecanismos de enfrentamento e segregação vividos até se chegar ali e de certa forma garantir a permanência neste novo espaço.

Mesmo em estados cuja população é de maioria afrodescendente, a minoria destes fazem parte do universo acadêmico do ensino superior (CARVALHO, 2006). Quando atingem esse patamar pagam com o ônus da negociação, conflitos e assimetrias ocasionados pelo racismo camuflado. Conforme já evidenciado por Carvalho (2006), Queiróz (2001), Teixeira (2003), a universidade pública ainda é um gargalo para a população negra. Assim, apesar dos avanços com a política de promoção de cotas raciais e o Prouni, ainda existe uma grande diferença entre o acesso e permanência de jovens negros no ensino superior. Sua trajetória de sucesso é assim marcada por um esforço individual no qual se abdica de várias questões inclusive da vida familiar.

Lima, Rios e França (2013), analisando dados educacionais para negros e brancos, homens e mulheres de 1998 a 2009, perceberam avanços na escolaridade para o perfil identitário negro, todavia chamaram a atenção para o seguinte aspecto: “a universalização do ensino melhorou a posição dos negros, contudo, ela ainda não tem sido suficiente para reduzir significativamente as desigualdades entre os grupos de cor no topo da pirâmide educacional. Isto implicaria na persistência da concentração de brancos nas principais posições de poder no país.

Por outro lado, há uma relação direta entre visualizar negros e negras em formação superior e sua ocupação no mercado de trabalho, uma vez que os espaços da pós-graduação têm ainda, pouca participação de mulheres e homens negros. Automaticamente, alguns cargos nos quais a exigência leva em conta tal quesito, é preenchida por homens e mulheres brancos. Segundo Lima, Rios e França, o aumento de mulheres negras no ensino superior não representa de forma equivalente a ocupação nos lugares de prestígio no mercado de trabalho. Tal invisibilidade de docentes negras foi também mencionada por uma das entrevistadas:

(...) o ensino superior nunca foi lugar para comunidade negra e em menor escala para mulheres negras. Digo isso porque a gente vê a cor da Educação Superior no Brasil. Nós sabemos, os próprios dados da educação mostram isso, e a gente vê no dia a dia da nossa universidade. Mesmo que nós estejamos em um curso de Licenciatura (Pedagogia), entendendo a universidade como um todo a gente vê claramente que não vamos encontrar os negros e os índios, que são maioria da população, dentro da instituição da educação superior. Então nós vamos aparecer aos poucos... (Entrevistada Nzinga, 2015)

Vianna (2002) destaca que a presença maciça de mulheres na docência pode ser percebida nas séries iniciais de escolarização enquanto que nas séries finais ou mesmo no ensino superior a relação quantitativa diminui quando comparada ao professorado masculino. Ainda de acordo com Vianna (2002), com relação às condições de trabalho e remuneração podem ser percebidas diretamente através da estratificação sexual da carreira docente no ensino básico e no Ensino Superior.

Percebe-se, que a presença de “mulheres negras” no espaço científico ainda é pouco representativa. Enquanto mulheres brancas reivindicam reconhecimento no universo acadêmico, as mulheres negras caminham na perspectiva de ingressarem na carreira

docente. Assim, dos estudos já existentes sobre “mulher e ciência”, por mais que representem discussões pertinentes e necessárias para se pensar a mulher nos espaços em que é negada sua autonomia enquanto cientista é importante, corporificar e demarcar as nuances de raça e gênero. Neste sentido, nos próximos capítulos apresentaremos as docentes em seus respectivos lugares de pertencimento, origem e condições econômicas, ressaltando como se deu o processo de ingresso das docentes nas respectivas instituições de trabalho, os desafios encontrados no cotidiano e as práticas e estratégias de enfrentamento racial.

4 O LUGAR DE FALA: QUEM SÃO AS DOCENTES NEGRAS, PROTAGONISTAS DESTA PESQUISA?

Apropriando das discussões de Donna Haraway (1995), sobre o lugar de fala ou a importância de situar por onde o conhecimento perpassa, faz-se primordial conhecermos de onde as narrativas emergem. Faz também dar visibilidade e voz às inúmeras trajetórias pessoais, superações e desafios. Neste sentido, este capítulo tem por objetivo, apresentar aspectos pessoais de cada docente, considerando a faixa etária, estado civil, origem familiar, percurso escolar e as motivações para seguir a vida acadêmica. Além disso, inicia as primeiras problematizações acerca de suas respectivas trajetórias.

Luiza Mahin

Luiza Mahin, nasceu em 1967, no interior do Rio Grande do Sul. É de uma família de pais trabalhadores rurais, que posteriormente mudaram para a capital em busca de melhores condições de vida. Lá, passaram a residir em um bairro periférico, na capital, Porto Alegre. Seus pais, tornaram-se trabalhadores assalariados: o pai trabalhava como pedreiro e a mãe como faxineira. Além de Luiza Mahin, seus pais tiveram outra filha.

Dada a dimensão econômica, desde cedo vividas por ela e sua família, Luiza Mahin, ao longo de seu percurso acadêmico havia a clareza em saber utilizar o tempo e o saber a seu favor. De tal modo, que esteve sempre atenta às oportunidades de crescimento profissional, participando sempre que possível de editais de seleção, cursos e eventos sobre a temática racial¹⁹. Assim, desde os 27 anos, Luiza Mahin já participava do movimento negro. Foi neste contexto, que começou a vislumbrar possibilidades de realizar um Curso Superior:

tudo começou para mim em 1995. Em 1995 eu conheci um pessoal que era ligado a um projeto de educadores negros, ela então se criou lá no Rio Grande do Sul uma célula do que é hoje é a EDUCAFRO²⁰ em

¹⁹ Dentre os vários espaços extra acadêmicos, Luiza Mahin participou do curso Iniciativas Negras, Fábricas de Ideias (Curso avançado de estudos étnico raciais) e realizou o doutorado pela Fundação Ford-Programa de ações afirmativas para estudantes negros (as) na Pós-Graduação.

²⁰ A Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários, civil sem fins lucrativos. E tem por objetivo, oportunizar e criar espaços de propagação e socialização de conhecimentos dentro do grupo étnico racial negro, bem como a proliferação de novas “lideranças negras”.

São Paulo. Então, lá foi criado o pré-vestibular Zumbi dos Palmares e eu era aluna do ZPPV (Zumbi dos Palmares Pré-vestibular) eu fui de 95. Entrei no projeto em 95 e em 99 eu passei na federal do Rio Grande do Sul para o curso de Ciências Sociais, porque eu queria trabalhar com a temática das relações raciais. Eu me apaixonei pelo curso, eu aprendi nas aulas de cultura e cidadania do Zumbi que era uma aula que a gente tinha convidados e aí vinham pessoas e vinha, por exemplo, alguém ligado a área da sociologia, da história e aí eu me apaixonei e aí eu ingressei depois na docência das ciências sociais na federal do Rio Grande do Sul, fiz o mestrado, depois antropologia social. (Luiza Mahin, 2015).

Durante a graduação trabalhava em uma seguradora com carteira assinada. Neste período teve a oportunidade de estagiar na Comissão de Direitos Humanos da Assembleia do Estado, trabalhando diretamente com denúncias de racismo e violação dos direitos humanos, experiência que muito contribuiu em sua formação para além do espaço da sala de aula. No último período da Graduação, foi aprovada no processo seletivo para ingressar no mestrado, como ela mesma ressaltou, não havia tempo para deixar para depois, e por isso, antes de concluir a graduação, decidiu participar do processo seletivo da pós-graduação.

Eu defendi num mês e ingressei no mestrado no outro porque quando começou a se aproximar do final da graduação, eu decidi que eu iria para a pós então, eu comecei a me preparar e aí se eu não me engano, eu... a minha formatura foi no mês de março e em março mesmo eu já ingressei no mestrado, março de 2004. E aí, eu fiquei um período sem orientação, mas com a tutoria de uma professora e depois eu me tornei orientanda de uma professora, de uma recém-doutora que trabalhava com o tema da identidade e estava disposta a abraçar aquilo que eu queria fazer (Luiza Mahin, 2015).

Concomitante à realização do mestrado, até conseguir a bolsa de pesquisa, trabalhou em uma Ong feminista de Assessoria Jurídica para Mulheres, em Porto Alegre. Após a conclusão do mestrado, foi encorajada por sua orientadora a “alçar voos” conquistar outros espaços acadêmicos. Eu segui o conselho de minha orientadora. Na época ela me disse que eu era uma mulher de muitas raízes e que já estava na hora de ir embora”. Deste modo, quando defendeu seu mestrado em 2006, participou do processo seletivo da Fundação Ford²¹, para cursar o doutorado. Foi aprovada e em 2008, iniciou seu

²¹ O Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (International Fellowships Programa - IFP), tem por objetivo subsidiar a pós-graduação: mestrado e doutorado, através da concessão de bolsas para cursos no Brasil e no exterior. Tem por público alvo, candidatos provenientes de grupos que, têm tido acesso restrito ao ensino superior, como pessoas negras ou indígenas, ou nascidas nas

doutorado na Universidade Federal de São Paulo- USP. Sendo bolsista da Fundação Ford, ela conseguiu realizar o curso de doutorado de maneira exclusiva, sem a necessidade de ter que conciliar trabalho e pós-graduação, atividades que fazia anteriormente.

Após três meses de conclusão do doutorado, Luiza Mahin passou no concurso para professora efetiva na Universidade Lusófona Brasileira, localizada na cidade de Redenção no estado do Ceará. Como ela mesma mencionou, sempre buscou realizar sua trajetória acadêmica de modo prático e objetivo. A privação econômica desde sempre presente em sua realidade, exigia que a mesma fosse atenta às várias oportunidades profissionais que encontrava no caminho acadêmico: “era tudo ou nada porque eu sabia eu não posso defender o doutorado e ficar procurando trabalho. Não posso ficar desempregada e nem voltar para o Sul sem trabalho, então, eu defendi a tese em setembro de 2012, fiz o concurso e tomei posse em janeiro de 2013”. Outro traço marcante em sua trajetória, assim como as demais é a autodeterminação, a superação de suas fragilidades e a resiliência:

desde a época da minha graduação que eu decidi entrar na universidade pública, naquele espaço seletivo que na época só dois por cento dos universitários negros chegavam. Eu abri mão de convívio familiar. Eu era a chata que sumia depois do almoço de domingo, ficava lá estudando. Eu tive que aprender muito a lidar comigo mesma, com as minhas fragilidades como pessoa. Por exemplo, eu sou tímida então, é umas das coisas que eu fui superando isso até me transformar. E hoje eu amo, eu adoro, eu falo, eu dou aula, aquela coisa toda, mas isso é uma das coisas a superar, a timidez, a autoconfiança, autoestima e também a dedicação muito grande aos estudos. Eu aprendi que eu preciso disso e fazer escolhas (Luiza Mahin, 2015).

Ademais, sua trajetória, é vista por ela, como o resultado de uma trajetória coletiva e de um coletivo, uma vez que tudo se construiu via movimento negro, via ações afirmativas e o apoio dos seus familiares:

regiões Norte ou Nordeste ou Centro-Oeste, provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Informações disponíveis no link: http://www.gar.uff.br/aai/infos/bolsa_for.htm

as nossas trajetórias eu acho que elas só vão fazer sentido quando elas forem coletivas. Eu penso cada vez mais nisso. Coletiva no sentido que eu digo é da gente não se render ao discurso da meritocracia, nem ao discurso de um não compromisso social. Duas coisas que eu aprendi via programas de ações afirmativas que existe a ideia do mérito social. Então, o mérito social é aquilo que te liga a tua comunidade, ao teu povo, aquilo que você devolve para a sociedade, aquilo que você recebeu (Luiza Mahin, 2015).

Atualmente, Luiza Mahin é professora Adjunta I, do Departamento de Artes e Humanidades, da Unilab. Desde 2013, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, na referida instituição.

Antonieta de Barros

Antonieta de Barros, nasceu em 1972, em uma comunidade pobre e carente sob o ponto de vista econômico, chamada Pirambu em Fortaleza. Além dela, seus pais tiveram mais três filhos, ambos, mais novos que ela. Filha de pais separados, aos dois anos de idade, sua mãe, precisou ir para o Sudeste trabalhar e a deixou com os vizinhos. Nesta época, Antonieta de Barros, foi “adotada” por outra família. Aos 7 anos de idade, sua genitora, retornou para a cidade, e ela voltou a morar novamente, com sua família consanguínea. Já não era mais a irmã caçula, paparicada e com as mesmas condições que vivia enquanto era filha adotiva: “eu era a filha mais velha de uma comunidade muito mais pobre que aquela que eu estava e por isso, tive que assumir a responsabilidade de cuidar dos meus irmãos. ”

Por questões de trabalho e dificuldades financeiras, sua mãe se mudou novamente, agora para o Estado do Maranhão, e levou-a e seus irmãos. Antonieta de Barros, residiu com sua família e aos 9 anos, voltou para Fortaleza, e passou a morar na casa da sua antiga família adotiva. Neste retorno, já crescida, “não era mais a menininha cuidada”, uma vez que para custear seus estudos, precisou fazer os serviços domésticos da casa. As relações outrora de familiaridade e cuidado, se modificaram para as de prestação de serviços (empregada doméstica), a fim de concluir os estudos.

dormia numa rede na dispensa da casa. Ela (sua segunda mãe), tinha uma empregada, eu seria a governanta. Para eu estudar, eu precisei fazer serviços domésticos na casa. Já não era mais a menininha cuidada. Tinha que continuar cuidando ali e ali, era uma situação de

que praticamente, eu diria que aquela empregada que era da família, portanto eu não pago (os estudos).

Aos dezoito anos, Antonieta de Barros, decidiu buscar novos rumos para a sua vida pessoal e profissional. Queria ter um emprego, liberdade e autonomia financeira. Assim, saiu, de casa e foi trabalhar com artesanato nas praias de Fortaleza, junto com um amigo, que já trabalhava com isso. Nesta época, conheceu um namorado, que lhe deu bastante incentivo para que retornasse aos estudos e construísse assim um outro caminho profissional. Ele dizia: “eu acho que você deveria sair dessa vida e voltar a estudar, eu acho que você tem um grande futuro, aqui tu vai te prostituir...”

Aos dezenove anos, ela, se casou. Devido às várias questões familiares e econômicas, continuou a trabalhar como autônoma na cidade de Fortaleza. No momento do nascimento de sua primeira filha, ela se sentiu motivada, a ser professora. A partir daquele dia, começou a pesquisar para saber o que era necessário para se tornar uma professora. Assim, no ano de 1992, aos vinte anos, ela voltou a fazer o Ensino Médio, no modelo do magistério superior. No segundo ano do ensino médio, Antonieta de Barros engravidou de sua segunda filha. Mesmo com a gravidez, ela continuou os estudos “eu tinha tanto interesse (em estudar), que mesmo grávida, eu ia com o buchão. Eu lembro que eu as vezes não tinha dinheiro para passagem de ônibus. Eu ia a pé”.

A ideia de ingressar na universidade foi fortalecida por sua professora de língua portuguesa do ensino médio:

eu não tinha a menor pretensão de fazer uma universidade. Isso não cabia dentro do meu sonho. Não cabia. Não cabia de jeito nenhum. No terceiro ano, quando eu fui buscar as minhas notas finais e dar entrada na minha certificação a minha professora de língua portuguesa e literatura infantil me chamou no cantinho e disse: Antonieta de Barros, eu quero lhe pedir que você faça pedagogia, porque você vai ser uma excelente pedagoga. Não pare no magistério, aqui no ensino médio. Porque você tem um futuro muito bom para contribuir com a educação. Aí eu disse oh, professora, eu não tenho condições, eu tenho duas filhas. Eu não sei física, química, matemática, isso vai ser exigido no vestibular. Daí ela disse: minha filha, você não pode é zerar. Aí ela me explicou um pouco. Eu não tinha noção, não tinha, isso não cabia em meus planos. Eu estava muito distante dessa possibilidade. Aí ela disse: faça, por favor faça! Professora eu não vou fazer, eu não tenho nem dinheiro para pagar passagem lá, não sei nem como é. E ela argumentou: eu lhe dou o dinheiro, eu quero é que você vá e aí, eu fui (Antonieta de Barros, 2015).

Naquele momento a contribuição da professora e as oportunidades equalizadas, foram primordiais em sua decisão para continuar a carreira acadêmica. Assim, motivada por sua professora, Antonieta de Barros prestou o vestibular, e, após a segunda tentativa, no ano de 1997, aos 25 anos, foi aprovada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Tal experiência foi vivida por ela com bastante intensidade, e surpresa, pois até então não acreditava que um dia estaria em uma universidade federal realizando um curso superior. Durante a graduação, além da aquisição de conhecimentos, Antonieta de Barros se descobriu negra, a partir do contato e convivência com a professora negra, que posteriormente tornou-se sua orientadora de mestrado e doutorado.

Na metade do curso de Pedagogia, foi aprovada em um concurso de professora da prefeitura de Fortaleza. Passou a lecionar nas turmas de 1ª a 4ª séries. O término da graduação, foi também o momento em que se separou de seu esposo. Diante das dificuldades financeiras e com duas filhas, Antonieta de Barros decidiu morar com sua mãe e passou a estudar para tentar seleção do Mestrado em Educação. Aprovada na seleção em 2005, iniciou o curso de pós-graduação, na Universidade Federal do Ceará. No mestrado fez sua pesquisa sobre o significado de ser negro no estado do Ceará.

Quando o concluiu, diante da necessidade de trabalho e renda, priorizou a busca por um emprego. Deste modo em 2008, participou do processo seletivo e foi aprovada para atuar como professora substituta na Universidade Federal do Ceará. Após este período, em 2009, ela retornou para a vida acadêmica, realizando o seu doutorado. Neste mesmo ano, ela foi aprovada para ser professora assistente na Universidade Federal do Piauí, no Campus localizado na cidade de Picos- PI. No ano de 2014, tentou redistribuição e atualmente é professora Ajudante II, no Departamento de Humanidades e Letras da Unilab. Também atua na diretoria de regulação, indicadores institucionais e avaliação, da referida instituição.

Nzinga

Nzinga, filha de funcionário público e mãe dona de casa. Possui mais 5 irmãs e 2 irmãos. Assim como seus irmãos a trajetória escolar de Nzinga, foi integralmente na escola pública, em um bairro periférico de Fortaleza. Concomitante o Ensino Médio, a

partir da oportunidade de ter uma bolsa de estudos, iniciou o curso técnico profissionalizante de Turismo. O auxílio estudantil, era ofertado aos alunos de escola pública que possuíam as melhores notas durante a escolarização. Após a conclusão do ensino médio e o curso profissionalizante, realizou vestibular para cursar Pedagogia na Universidade Federal do Ceará e no ano de 1983, iniciou sua graduação.

Desde os 13 anos, Nzinga já era envolvida com a militância, participando do grupo de jovens em seu bairro. Como ela mesmo ressaltou, nesta época tinha forte identificação com a Teologia da Libertação, de Leonardo Boff:

eu comecei a participar do grupo de jovens no bairro e ficamos até depois da universidade; então, a gente sempre teve um engajamento muito grande, na juventude universitária católica e, depois na universidade, a gente também se junta a Juventude Universitária Católica, a JUC que também acontecia então, nós vamos ter uma atuação muito voltada para a teologia da libertação, do Leonardo Boff e vamos fazer, inclusive, com isso militância política dentro da universidade, tanto na escola técnica, ainda no ensino médio como na universidade, nós vamos fazer parte do grêmio, eu vou fazer parte do grêmio e na escola técnica ainda, depois no centro acadêmico do curso de pedagogia durante o período que eu fiz o curso, tanto a graduação como a pós-graduação (Nzinga, 2015).

Toda esta vivência e experiência adquirida com os movimentos desde então, reverberará em sua prática docente nas universidades as quais atua como professora. Em sua família, dentre os seus irmãos, os mais novos conseguiram fazer um Curso Superior, enquanto que os mais velhos, não tiveram as mesmas oportunidades e possibilidades, pois iniciaram no trabalho desde cedo, para ajudar financeiramente em casa. Ao término do curso de Graduação no ano de 1986, no ano seguinte, participou do processo seletivo para ingressar no mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará. Aprovada, iniciou o curso no ano de 1988, tendo como temática, história de vida de professores do movimento sem-terra.

Em 1994, inicia sua carreira de docência superior na Universidade Regional do Cariri. O ingresso no doutorado, aconteceu após o término do período probatório, no ano de 1998. Na época havia participado da seleção em duas instituições: Universidade Federal da Bahia, e Universidade Federal do Ceará. Foi aprovada nas duas universidades,

todavia, priorizou a Universidade Federal do Ceará, pois no recente ano, engravidou, e por esse motivo, seria difícil o deslocamento para Salvador.

Atualmente, Nzinga é professora na Faculdade Estácio de Medicina – FMJ; Faculdade de Juazeiro do Norte; Universidade Federal do Cariri e Universidade Regional do Cariri (sem o regime de dedicação exclusiva), atuando no departamento de Educação, além de ser colaboradora nos demais cursos de graduação e pós-graduação. No ano de 2015, foi candidata a reitora pela Universidade Regional do Cariri, todavia, segundo ela, por questões políticas não foi eleita: “a eleição aqui na URCA, é paritária todos votam inclusive os funcionários terceirizados. Nós ganhamos no segmento aluno e perdemos no segmento professores e funcionários”.

Na época da candidatura, Nzinga assim como seu vice-reitor, tinham como pauta as questões afirmativas, o financiamento da universidade e as políticas de inclusão. Mesmo, “perdendo”, a eleição, Nzinga tem encontrado no ensino e na própria militância junto as mulheres negras do Cariri, possibilidades de contribuir com a minimização das desigualdades raciais e de gênero atuando além da docência, no movimento de mulheres, contribuindo com a realidade local.

Atualmente é Professora Associada da Universidade Regional do Cariri - URCA, e docente da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte - FMJ, Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN. Professora dos Programas de Mestrado: Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) - Departamento de Educação da URCA, Departamento de História da URCA e PRODER/UFCA

Josina Machel

A entrevista com a professora deu-se em duas etapas. Na primeira, em meio a emoção e a voz embargada de lembranças dolorosas e alegres, tivemos que interromper o diálogo. O silêncio e as lágrimas já sinalizavam os desafios vividos no passado e atualizadas no presente. Em um segundo momento, em sua residência, conseguimos realizar a entrevista.

Josina Machel, 42 anos, filha de pai e mãe agricultores (as), que migraram do estado de Pernambuco para o Ceará, residindo em Juazeiro do Norte. Ambos, pai e mãe, não frequentaram a escola. Além de Josina Machel, tiveram mais 5 (cinco) filhos. Dentre os seus cinco irmãos, aqueles que seguiram carreira acadêmica, foi primeiramente ela que se graduou em Pedagogia, fez mestrado e doutorado, e posteriormente, sua irmã mais velha, que se graduou no curso de Letras, e atualmente é professora da educação básica. A motivação de sua irmã mais velha, para seguir carreira acadêmica, veio a partir da trajetória realizada anteriormente por Josina Machel. Os demais irmãos, não seguiram a academia.

minha irmã ela é bem mais velha do que eu. Eu era pequena, ela ajudou a minha mãe a me criar e ela me incentivou muito a ir para faculdade. Só que ela só conseguiu ir depois que eu saí. Porque ela começou a ver que o diploma, começou a melhorar de alguma forma a minha vida. Abriu algumas possibilidades de trabalho e aí, talvez por isso, ela tenha despertado para fazer curso superior também. (Josina Machel, 2015).

Dentre os principais desafios encontrados por Josina Machel, e seus demais irmãos, tem-se a falta de incentivo efetivo, de seus pais quanto a importância dos estudos. Dada as condições econômicas precárias e a questão objetiva de suprir as necessidades materiais, a prioridade para seus familiares, centrava-se no trabalho, e, não necessariamente na escolarização enquanto projeto de vida e mobilidade social. É compreensível, ao passo que entre a necessidade inicial de sobrevivência e um caminho construído a longo prazo, o trabalho aparece como principal dimensão imediata, na organização familiar. Como bem destaca Josina Machel, na fala abaixo:

Qual motivo você considera o fato de seus irmãos não terem estudado?

Eu acho que é a dificuldade mesmo de conciliar o trabalho com o estudo e o fato também dos meus pais não terem frequentado a escola, apesar de a gente ter adquirido alguns valores com essa convivência, valores importantes para a nossa formação humana, mas eu não via na minha casa o incentivo aos estudos então assim, **meu pai, minha mãe eles não tinham isso como uma coisa importante, como uma prioridade, eles achavam que a gente tinha que trabalhar mesmo que o nosso lugar era o lugar do trabalho e aí alguns dos meus irmãos não despertaram,** (...) tiveram que conviver com essa dificuldade de ter que trabalhar e ter que estudar. E isso fez com que eles se afastassem da escola bem cedo como, por exemplo, meus dois irmãos homens eles não chegaram a concluir o ensino fundamental e

uma das minhas irmãs por diversas vezes tentou entrar no ensino superior, mas não conseguia passar no vestibular e aí ela se sentiu desestimulada e desistiu. (Josina Machel, 2015, Grifos da autora).

Além disso, para além da situação econômica, durante determinado período de sua vida, após o abandono do seu pai, desde então, Josina Machel juntamente com sua mãe e seus irmãos, trabalhavam, nas mais diversas funções para adquirir renda para sua casa: *na época, minha mãe não tinha nenhuma formação qualificação para o mercado de trabalho. Então, a gente teve que fazer qualquer coisa para poder se sustentar.*

O ensejo pela docência, surgiu a partir das primeiras experiências que Josina Machel obteve após a realização do ensino médio pedagógico (antigo magistério), trabalhando nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir daí, foi trilhando o caminho de aperfeiçoamento direcionado à docência. No ano de 1996, iniciou o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Regional do Cariri- URCA. Ao término, iniciou o Curso de Especialização em Arte e Educação também pela URCA. Seu início como professora efetiva, deu-se no ano de 2008, na Universidade Federal de Alagoas. Após esta experiência, no de 2010 realizou o segundo concurso e foi atuar como docente na Universidade Federal de Campina Grande. Desta universidade, no ano de 2011, pediu exoneração e após outro processo de seleção tornou-se professora na universidade estadual do Cariri- URCA, regressando a seu lugar de origem.

Pela dificuldade de compreender os processos da academia e profissionalização, a mãe de Josina Machel, acredita que a mesma deveria se dedicar mais a funções da casa, e é visto como algo negativo, o fato de sair para viagens congressos, dentre outros motivos. O que também é compreensível, uma vez que nessa cultura patriarcal o cuidado com a casa e filhos são funções maternas. A falta de compreensão de sua mãe sobre a sua trajetória profissional para além de sua atuação enquanto mãe e esposa, faz parte de um contexto maior já enraizado, o qual influencia nossas identidades, representações, bem como nossas ações e interações.

Bourdieu (2005), vai argumentar em seu livro “ A dominação masculina”, que a grosso modo, trata-se dessa situação por uma “submissão encantada”, ou uma reprodução das hierarquias de gênero também dentre nós mulheres. Relações binárias, de poder e

patriarcais, contextualizadas em uma dimensão onde raça, gênero e classe encontram-se interseccionadas e os quais nenhum de nós, “escapamos”. Romper com estes valores e verdades, requererá, por conseguinte um intensivo trabalho de ressignificação e reconstrução do que é ser homem e mulher na sociedade, brancos e não brancos, bem como os múltiplos processos de expropriação da condição material de vida humana.

Ainda que um desejo “mal compreendido” por seus familiares, (o de seguir a carreira acadêmica e posteriormente, ter sua profissão docente), Josina Machel, mediante novas ancoragens, vem realizando suas atividades de modo a não deixar de lado sua vida pessoal e profissional. Dentre as características marcantes em sua trajetória, a resiliência e a persistência tem um peso significativo. Atualmente, Josina Machel é professora Adjunta I, lecionando no curso de graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional da Educação da Universidade Regional do Cariri.

Filipa do Pará

Filipa do Pará, 51 anos, é solteira, filha de agricultores, pai e mãe não letrados, “pai completamente analfabeto, mãe ainda consegue assinar escrever o nome”. Além dela, seus pais tiveram mais cinco filhos, sendo que um veio a falecer ainda bebê. Como ela descreveu: “trata-se de uma família de preto” localizada em uma comunidade rural, no interior do Piauí, cujo nome é Riacho do Padre: “o que eu pude perceber é que essa comunidade ela tinha ramificações lá e um outro lugar, e um outro lugarejo chamado Baixinho. As pessoas que moravam nesse Baixinho só era gente negra e todos eram parentes; então, minha mãe vem daí e meu pai também era preto...”

No que concerne a sua comunidade, a mesma, ressaltou durante a entrevista, a curiosidade de investigar a formação do seu povoado, uma vez que neste lugar, a maioria das pessoas eram negras em contraposição a outro povoado próximo denominado de “Cajazeiras”, cuja população era caracterizada por brancos “dos olhos azuis”. Havia nesta época, uma diferenciação tanto por pertencimento étnico racial, quanto por questões econômicas dentre os dois povoados- aqueles que possuíam simbolicamente a supremacia racial e o acesso aos bens econômicos e culturais:

ficava meio que aquela coisa oposta; os negros do Riacho do Padre e os Cajazeiras brancos de Padre Marcos. Um lugar que começou a se construir em função de uma fazenda, uma pequena fazenda de um padre jesuíta na época. Então, meus avós, quer dizer, minha avó materna, porque eu não conheci meu avô, advêm dessa comunidade. Dessa comunidade de gente preta que era, inclusive insistentemente reforçada nesse sentido, os negros do Riacho. Sempre eu cresci ouvindo isso: os negros do Riacho. (Filipa do Pará, 2015).

Dada a precariedade do lugar na qual residia, aos 9 anos de idade, Filipa do Pará saiu da zona rural para iniciar os estudos na zona urbana, já que em seu povoado, não oferecia a escolarização àqueles que ali residiam²². Como ela mesma ressaltou, o ingresso na escola, deu-se de forma tardia, não passou pela fase da alfabetização, muito menos, da creche e pré-escola, e os primeiros anos do ensino fundamental; “já entrou direto no nível da alfabetização bastante tardia para idade escolar regular”. Nesta instituição, os anos de escolarização ia somente até a 4ª série.

Após esse período de formação, Filipa do Pará, envolvida com pessoas religiosas, principalmente seus familiares da igreja católica, decidiu-se aos 14 anos ir para o convento. A motivação que a levou a essa atitude, naquele momento, estava relacionada à oportunidade de conviver em outro espaço coletivo, fora do ambiente familiar, assim como a possibilidade de militância e ajudar pessoas. Neste lugar, ainda que de forma não contínua, realizou a sua trajetória escolar: término do ensino fundamental, ensino médio e magistério. Seus percursos educacionais diferem dos seus familiares, justamente pelo fato, de que a mesma teve a oportunidade de “circular em outros lugares”, já seus irmãos casaram-se cedo, e as responsabilidades com a família e a sobrevivência das mesmas, impediram que eles continuassem a escolarização.

No convento, além da formação acadêmica, a participação neste espaço, contribuiu para a abertura de possibilidades pessoais e profissionais, desde o “trabalho” em instituições confessionais e não confessionais. Em uma das experiências de trabalho religioso realizado em Fortaleza, ela decidiu ingressar no ensino superior. Assim, no ano de 1990 “prestou” vestibular e em 1991 começou a cursar História na Universidade Estadual do Ceará. Inicialmente, sua opção era cursar serviço social, e a segunda, História, dada as suas condições objetivas para “enfrentar uma concorrência do curso de serviço social,

²² Fato bastante recorrente quanto ao ensino nas comunidades rurais do país.

(só tinha este curso na época, na Universidade Estadual do Ceará) ”, decidiu-se por realizar o curso de História, em 1991.

Durante a graduação continuava a fazer trabalhos relacionados a Congregação, no entanto, como as demais atividades da vida religiosa, ela não ficava com a remuneração. No ano de 1996, quando terminou a graduação em História, motivada por um projeto de vida autônomo e profissional, decidiu sair do convento. Como ela mesma mencionou, “antes de terminar a graduação, ela já estava de olho no mestrado”. Apesar do desejo de continuar a carreira acadêmica, com a realização da pós-graduação, dada as “carências”, e “falta de preparo” para a seleção, a mesma decidiu aceitar um convite para trabalhar em um Colégio Salesiano. Posteriormente, além dessa experiência, atuou também como docente em outras instituições de ensino, e no ano de 1988, iniciou o mestrado em Educação, na Universidade Federal do Ceará, trabalhando com a temática racial sobre história do negro no Ceará.

O doutorado, deu-se posterior ao seu ingresso como professora efetiva na universidade pública do Cariri, dentre os anos de 2011 a 2015. Atualmente é professora efetiva da Universidade Regional do Cariri/URCA no Departamento de História na área de prática de ensino e do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Dandara

Dandara nasceu em 1967, em uma cidade do interior do Piauí, cujo nome é Aroazes. Seu pai trabalhava na construção civil e sua mãe costureira. Na década de 70, a família migrou do interior para a capital, Teresina, em busca de trabalho, escolarização e melhores condições de vida. Sua mãe, mesmo sem ser alfabetizada, sempre os incentivou a estudar, de modo que os filhos não passassem pelas experiências e privações que ela havia passado na infância. Assim, desde cedo, fez o possível para que os filhos concluíssem o ensino médio e se formassem:

ela dizia assim: olha nós vamos ter que trabalhar. Vamos trabalhar pra gente poder botar esses meninos até o 8º ano, que era oitava série na época na escola pública. E quando for no 1º, 2º, 3º ano nós temos que dar um jeito, qualquer jeito deles irem para a universidade privada.

Minha mãe tinha ciência de que na universidade públicas, nós jamais iríamos entrar. (Dandara, 2015).

Embora sem estudos, sua mãe compreendia os desafios nos processos de escolarização de estudantes negros (as), de camadas populares e por isso sempre fez o que era necessário para contribuir com a formação escolar dos filhos. Assim, apesar de todas as dificuldades, Dandara e seus dois irmãos, terminaram o ensino médio, e, fizeram curso superior. No ano de 1986, iniciou o curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará. Assim como as demais docentes, Dandara, desde a graduação, estava atenta às oportunidades de bolsas, estágios, trabalhos de maneira autônoma e informal, de modo a conseguir se manter na universidade e não depender da ajuda financeira dos pais, já que os mesmos, não tinham condições econômicas para tal.

Ao terminar o Curso de Serviço Social no ano de 1991, casou-se e seu esposo, à época, trabalhava em Fortaleza, assim, ela mudou-se para o Estado do Ceará e atuou, inicialmente, como professora de Geografia e História. Em seguida, entre os anos de 1992 a 1995 trabalhou como Assistente social no banco da Caixa Econômica Federal, e, coordenadora em uma Organização Não Governamental, na cidade de Caucaia. No ano de 1995, foi aprovada no processo de seleção para o mestrado em Sociologia. Também nesta época, teve sua primeira filha. Ao concluir o mestrado no de 1997, foi aprovada para trabalhar como professora substituta na Universidade Estadual do Ceará- UECE. No período de dois em dois anos, ela passava por outros processos seletivos na UECE e continuou como professora substituta, até ingressar como professora efetiva no ano de 2004. Após o estágio probatório, ela solicitou afastamento para cursar o doutorado. Assim, no ano de 2004, deu início ao doutorado em Sociologia na Universidade Federal do Ceará.

O debate acerca da problemática racial se fez presente em sua trajetória de formação acadêmica: Graduação, Mestrado e Doutorado e também em seu trabalho como docente na universidade. Cada vez mais engajada, recebeu convites para assumir a ocupar cargos na universidade, bem como para coordenar a Secretaria Estadual de Políticas de Igualdade Racial no Ceará, no ano de 2015. Lá, seu trabalho, assim como na Universidade Estadual do Ceará, tem se realizado com foco na promoção de diálogos

sobre racismo, bem com a elaboração de estratégias contra o racismo presente na sociedade.

Atualmente, Dandara é coordenadora Estadual de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade racial do Ceará, professora do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará, professora do Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão social, e vice coordenadora do NUA Afro- Laboratório de Afro brasilidade, gênero e família da UECE e líder do Grupo de Pesquisa Relações Etnico-raciais: cultura e sociedade da UECE.

Jovelina Pérola Negra

Jovelina Pérola Negra, 47 anos, é mãe de duas filhas, uma de vinte e dois e outra de sete anos de idade fruto de dois casamentos. Atualmente é divorciada. Filha de pai com ensino Superior Incompleto, e mãe semianalfabeta (estudou até o quarto ano do ensino primário). Racialmente, o pai se caracterizava como branco e sua mãe negra. A profissão do pai, inicialmente com foco no desenho industrial, quando migraram do Ceará, para o Maranhão, o mesmo passou a trabalhar como comerciante. Em sua cidade, a família do pai, estava entre aquelas, que detinham um “capital simbólico e econômico” por ser dono, de terras e fazendas. Por conseguinte, era uma família reconhecida e respeitada na cidade. Jovelina Pérola Negra desde a infância, convivia com as “pessoas importantes” da cidade. Os empregados da fazenda de seu pai, a maioria eram negros (as).

Mesmo sendo uma família de classe média negra, que residia no “interior”, quanto ao quesito escolarização, a trajetória de Jovelina Pérola Negra, é bastante similar aos demais percursos escolares a saber: a precariedade do ensino ofertado. Possuía mais quatro irmãos. Dentre os cinco filhos, Jovelina Pérola Negra, foi a única que o pai “determinou” que faria o ensino superior. Ele, queria que ela estudasse e se tornasse “juíza” para que posteriormente, pudesse auxiliá-lo na defesa de suas “terras”, já que era um dos grandes latifundiários da cidade, na qual convivia com bastante conflitos pelas demarcações de terras e condições trabalhistas de seus empregados.

eu sou de uma família de latifundiários, escravagistas, racistas e tudo mais. Então, meu pai era racista e dono de terras e cheio de muitas confusões sobre as terras dele. Ele achava que se eu fosse juíza eu ia poder beneficiar ele em algumas coisas, aquela ideias muito corruptas realmente e, eu de início aquilo não me incomodou, quando chega na adolescência e chega a hora de decidir por uma profissão eu disse para ele que eu não queria ser advogada e aí foi uma grande luta. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

No ano de 1989, foi fazer cursinho em Fortaleza, financiada pelo pai que até então “esperava” que a mesma ingressasse no Curso de Direito. Desafiando a “escolha” de seu pai, em 1990, Jovelina Pérola Negra, foi morar em Fortaleza para iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará- UECE. Esta “escolha”, enfureceu seu pai, já que o mesmo “acreditava que para ser professora e ganhar mal” não seria necessário sair de sua cidade. Como consequência, deste primeiro ato de “desobediência”, seu pai deixou de lhe conceder ajuda financeira para que a mesma conseguisse se manter/ permanecer em Fortaleza. A partir daí sua mãe, se “voltou contra” o seu pai, e mesmo com todas as dificuldades financeiras, apoiou Jovelina Pérola Negra, e passou a lhe enviar dinheiro para que permanecesse em Fortaleza. A motivação para ingressar em um curso de licenciatura, veio a partir das experiências de docência de seus familiares:

Eu vim de lá para cá e fiz cursinho, mas quando eu vim de lá, eu já vim embalada pela ideia de fazer pedagogia porque eu tenho um tio marido de uma tia que ele é militar, mas ele fazia pedagogia em Codó no Maranhão (...) ele começou a falar de Paulo Freire para mim, de educação e aí, eu comecei a perceber que aquele poderia ser o curso que eu deveria seguir porque me interessava ver se eu poderia ser professora de um outro modo daquelas que eu tive, não sei porque me encantou. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Ao passo que iniciou a graduação em Pedagogia, sentiu-se deslocada do curso, pois, boa parte das graduandas, já tinham uma experiência com a docência. Inicialmente, este fator a fez sentir desarticulada do curso, no entanto, ao mesmo tempo, Jovelina Pérola Negra, passou a extrapolar os espaços da sala de aula e da faculdade, inserindo-se em Organizações Não Governamentais (ONGs), e assim, seguia cada vez mais direcionada pelas questões políticas e sociais.

Embora, estivesse se adaptando ao curso, teve que interromper a graduação por dois motivos: questões financeiras e problemas de saúde na família. Na época, a

Universidade Estadual do Ceará, não contava com residência estudantil para o seu alunado. Até então, Jovelina Pérola Negra morava em uma casa com um amigo da sua antiga cidade. Dada as implicações e as dificuldades enfrentadas no que tange as questões econômicas, voltou a residir em São Luiz a fim de dar assistência a seu irmão que havia sofrido um acidente na época.

Neste ínterim, um amigo de seu pai, a comunica sobre o vestibular em Letras e Pedagogia, que ocorreria na Universidade Federal do Ceará (UFC). Diferente da UECE, a UFC, já dispunha em sua instituição, o oferecimento de residências e/ou moradias para seus estudantes. Em 1992, Jovelina Pérola Negra, prestou o vestibular novamente, para cursar Letras na UFC. Embora o curso em sua visão profissional lhe despertasse interesse (o caminho da docência, já era algo forte em seu desejo profissional), o mesmo, em sua visão, carecia de um foco político, diretamente relacionado aos seus anseios e ideias concretas e políticas quanto as desigualdades raciais e educacionais “O curso de Letras, ele não me satisfazia porque era um curso voltado para as questões específicas da língua portuguesa e não se discutia nada sobre a questão social. Aquilo me sufocava e eu disse: esse curso não é para mim aí, foi quando o meu marido na época disse: olhe, se você quiser largue esse curso volte a fazer pedagogia, eu lhe sustento, não se preocupe. ” (Jovelina Pérola Negra, 2015). Seu esposo, naquele momento, com condições econômicas relativamente estáveis, a encorajou a terminar o curso de Pedagogia. Para ela, a realização deste curso, a possibilitaria pensar e realizar uma ação política e efetiva no que tange aos dilemas e problemáticas educacionais e raciais.

Ao término, do curso em Pedagogia, como ela mesma mencionou já “emendou”, a graduação e pós-graduação, participando do processo seletivo para ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Lá realizou sua pesquisa sobre literatura afro-brasileira nas escolas públicas. De certo modo, comungava ali toda a sua trajetória acadêmica, apreendida e empreendida durante a realização do Curso de Letras e o Curso de Pedagogia que havia recentemente concluído. Durante o mestrado, engravidou de sua segunda filha. Ouviu de seus colegas de mestrado, vários

comentários depreciativos e machistas, como por exemplo, a descrença em que a mesma conseguiria concluir o mestrado, já que agora seria mãe²³.

A força e novamente as nuances que a Jovelina Pérola Negra, sobressaiu com relação ao impregnado “sexismo” em nossa sociedade, ocorreu de forma sistemática e positiva, ao fato, que se utilizou das oportunidades e das “brechas”, possíveis, conciliando a gestação e as demandas de sua pesquisa de mestrado, mediante a otimização do tempo da coleta de dados (antes do nascimento da filha), e a realização das análises das informações coletadas anteriormente (após o parto). O ingresso no doutorado, deu-se após dois anos. No intervalo, prestou serviços em escolas públicas, faculdades particulares, quer seja por processos seletivos, quer seja por indicação de amigos e outros. Dentre as características marcantes na trajetória de Jovelina Pérola Negra, os processos de rupturas, inicialmente com o pai e ao longo de sua vida pessoal com seus respectivos companheiros (as); desde sempre a fez encarar e não abrir mão, de sua vida pessoal e profissional.

Seu ingresso como docente efetiva, deu-se inicialmente, na Universidade Federal de Campina Grande. Posteriormente, no ano de 2015, ela prestou outro concurso e atualmente é professora Adjunta I, na Universidade Lusófona Brasileira- UNILAB, atuando nos cursos de graduação da referida instituição. Atualmente, é também professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Preta Zeferina

Preta Zeferina, é pernambucana, de uma família de sete irmãos, sendo cinco mulheres e três homens. Seus pais são pessoas de origem social diferentes, assim como pertencimento racial: pai é negro e mãe branca. A família da mãe, era bem-conceituada na cidade, economicamente e simbolicamente. Seu pai era mestre de obras e a mãe

²³ Importante ressaltar aqui, que todas as mulheres entrevistadas, durante seu período de pós-graduação não tinha nenhum amparo legal quanto a permanência na instituição e no curso, no momento da gestação. Há um projeto de Lei nº 3012/15, aprovado na Câmara no mês de junho de 2017, que prevê proteção às pós-graduandas em caso de gravidez e parto. O projeto prorroga os prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento para a proteção às mulheres bolsistas em função da maternidade. (PC do B na Câmara, 2017). Disponível em: <https://www.cntc.org.br/?noticias=licenca-maternidade-para-pos-graduandas-e-aprovada-na-camara>

professora leiga no lugar onde moravam. Desde cedo, ouvia de sua mãe, a importância de se valorizar os estudos, de tal modo, que mesmo com as dificuldades financeiras, todos os seus irmãos, se graduaram. Como a própria entrevistada mencionou, ela foi a filha que “foi longe” na vida acadêmica: concluiu mestrado e doutorado.

Durante o período das séries iniciais de escolarização, devido a precariedade do ensino na região onde moravam, sua mãe alugou uma casa na cidade para que os filhos pudessem concluir o ensino fundamental e médio. No ensino médio, Preta Zeferina foi estudar em um colégio franciscano:

a gente tinha que fazer muita economia para sobreviver, mas a gente tinha sempre aquela meta de terminar a escolaridade. E como eu terminei o ensino fundamental, na cidade tinha um colégio de freiras, mamãe achou que todas as filhas deveriam estudar pedagógico. E eu fiz o curso de pedagógico e minhas quatro irmãs fizeram o colégio de freiras. (Preta Zeferina, 2016).

Embora, as freiras, incentivassem que Preta Zeferina entrasse no noviciado e também se tornasse freira, ela, se interessava pela formação acadêmica, e tinha como projeto de vida, fazer o Curso Superior de Psicologia. Assim, após o Ensino Médio, teve uma rigorosidade nos estudos, de modo a prestar o vestibular e conseguir êxito. Em 1974, foi aprovada para cursar Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco.

A princípio, sua mãe não queria que ela fizesse a faculdade, pois considerava que o curso de Psicologia, era um “curso de rico”, e assim, seria difícil manter a estadia e os gastos de Preta Zeferina durante a graduação. Além disso, Psicologia era um curso diurno, isso de certa forma, limitava possibilidades de conciliar um trabalho e a graduação. Enquanto projeto de vida, os pais de Preta Zeferina, esperavam que a mesma continuasse em sua cidade, tivesse um emprego e se casasse. Nesta etapa de ingressar e permanecer na faculdade, Preta Zeferina contou com o incentivo e ajuda de seu tio, que já morava em Olinda; “ele percebeu que a mamãe não estava fazendo muito gosto, embora ela tivesse motivos objetivos, eu acho que ele procurou fazer com que eu não perdesse essa oportunidade”.

Após a conclusão do curso de Psicologia, Preta Zeferina, passou um ano desempregada e assim, junto com amigas de graduação, decidiram criar uma clínica de Psicologia. No

entanto, não estava contente com esse trabalho; seu desejo era continuar a vida acadêmica. Assim, em 1992, decidiu fazer mestrado em educação na Universidade Federal do Ceará. Na mesma época, foi aprovada em uma seleção para dar aula no curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza. Neste contexto teve a sua primeira filha. Do mestrado, deu continuidade aos estudos, realizando o doutorado na Educação e atualmente, é professora Associada na Universidade Federal do Ceará, atuando nos cursos de Pedagogia e Psicologia, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade.

Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus é de uma família cujo pai é haitiano e mãe cubana. Seus pais se conheceram em Cuba, durante o regime de Fidel Castro. O pai era de uma família de classe média no Haiti, uma família renomada “não em termos de poder aquisitivo, mas sim por serem bastante envolvidos com a política no Haiti. Assim como seus avôs, o pai de Carolina Maria de Jesus, também era muito ligado a questão política. Desde sempre, militando e com ideias revolucionárias, “ele começou a ter contatos, influências de pessoas que estavam envolvidas com ideias revolucionárias, revolução soviética, essas coisas que aconteceram naquele tempo que foram movimentos que teve depois da revolução russa”. Nesse movimento, ele criou um jornal que fez oposição ao governo, que na época, era a ditadura de Duvalier que chegou ao poder e instaurou um estado autoritário no qual, não havia liberdade de expressão. Isso lhe rendeu perseguição, prisão e tortura. Após sair da prisão, se refugiou no México e através do México, ele chegou em Cuba, onde conheceu a mãe de Carolina Maria de Jesus.

Sua mãe, também tem uma história de intelectualidade. Era uma pessoa do interior que sofreu muitas violências pelo fato de ser mulher. A mãe apanhou muito e viveu relações de machismo e de autoritarismo muito fortes durante a sua infância e juventude conforme narrou Carolina Maria de Jesus:

ela não tinha direito a nada. Ela não tinha direito de sair, não poderia se divertir, não poderia se sujar, não poderia fazer um monte de coisa. Era cheio de proibições, e seu pai contava o tempo que ela precisava para ir a escola e voltar. Ela não poderia parar para conversar com ninguém. (...) Ela apanhou muito do pai e também apanhava da mãe.

Apanhava da mãe, mas apanhava mais do pai e por qualquer motivo apanhava. As vezes apanhava muito assim com cinto e tudo, ou seja, foi muito, muito duro.

Nesta época, a mãe de Carolina Maria de Jesus, encontrou um namorado e foi embora com o mesmo. Neste contexto, ela engravidou de sua primeira filha. Para sustenta-la, a mãe, começou a trabalhar e nas idas e vindas em Cuba, conheceu o pai de Carolina Maria de Jesus. Como seu esposo continuava envolvido com a militância e luta, não tinha lugar fixo, pois sempre precisavam sair de seus lugares onde moravam. Dentre os vários países, seus pais moraram no China, “minha mãe foi me criando com a intenção inclusive, de me levar, de talvez ir com os pais dela que foram embora, porque os pais dela não queriam esse regime”. Inicialmente a mãe de Carolina Maria de Jesus pensou em leva-la para os Estados Unidos e assim, ter uma vida não tão instável, onde faltava-lhes autonomia e liberdade, dada as questões políticas da época, conforme pode ser observado na transcrição abaixo:

minha mãe ela não gostava do regime porque ela não conseguia se adaptar às restrições, que eles moravam. Apesar de serem convidados e tratados de forma privilegiada; moravam em hotel como muitos dentro de um hotel só para estrangeiros. Mas aquilo era uma jaula dourada porque lá eles só podiam estar lá. Eles não poderiam morar em outro lugar. Qualquer coisa que eles quisessem fazer eles tinham que pedir autorização. (Carolina Maria de Jesus, 2015).

No entanto, elas seguiram acompanhando seu pai para a China. Em um determinado momento, a mãe de Carolina Maria de Jesus, se cansou daquela situação adversa, e decidiu ir morar nos Estados Unidos, com a filha. Permaneceram lá por um ou dois anos, após este período, seus pais se reconciliaram, e eles resolveram morar na França “lá, ele podia também realizar um trabalho político voltado para o Haiti, porque tinha muitos haitianos em Paris”. Seu pai poderia juntar-se com essas pessoas a fim de fazer esse trabalho político. Nesta época, Carolina Maria de Jesus estava com 4 anos de idade, estudou e aprendeu o francês. Foi também na escola onde estudava, que teve a primeira “experiência” de passar por situações de discriminação e preconceito, pela sua cor. Como ela mesmo ressaltou, “na França, foi onde eu tive consciência do racismo”:

Porque até então eu não tinha consciência do racismo, eu era uma criança feliz e brincava e não conseguia assim, claro, que já existia, mas eu não percebia, mas na França com essa idade já de quatro a cinco anos e eu ia à escola e tinha crianças que mangavam de mim, que falavam do meu cabelo, que diziam que eu era feia, que mexiam

com minha pele então, eu percebi que eu não era querida por todas as crianças apesar de que não eram todas as crianças que me tratavam assim, mas tinham crianças que me tratavam assim (Carolina Maria de Jesus, 2015).

Assustada e ao mesmo tempo sem clareza porque teve que passar por aquela situação, quando chegou em casa disse a sua mãe que não gostaria de ter aquela cor de pele. Foi onde sua mãe, foi até a sua escola e explicou e pediu intervenção da educadora de Carolina Maria de Jesus, o que de certa forma, minimizou os conflitos raciais. Sua mãe sempre a encorajou a enfrentar e não “baixar a cabeça” para as situações de discriminação que vivenciava “minha mãe é uma pessoa de temperamento forte, mãezona mesmo. Ela começou a falar bastante sobre a questão de que eu não podia me diminuir, que eu não podia aceitar isso e aí ela foi me convencendo e eu fui tentando sair desse pensamento, aos poucos eu fui me aceitando” (Carolina Maria de Jesus, 2015).

Da estadia na França, os pais de Carolina Maria de Jesus, foram morar na Suécia. Diferente de seu pai que fez faculdade de Sociologia, a mãe, estudou até o ensino fundamental, em Cuba. Enquanto moravam na Suécia, sua mãe voltou a vida acadêmica, para tentar o curso técnico de eletrônica, “foi a única tentativa que ela fez de realmente fazer um curso e terminar. Ela chegou a fazer outros cursos, mas foram sempre de curta duração. ”

Na Suécia, aos 19 anos, Carolina Maria de Jesus concluiu o Ensino Médio por correspondência porque não havia uma escola de ensino médio francês no referido lugar onde moravam. Quando terminou, seus pais pagaram um colégio particular e ela foi fazer um curso de francês, em uma escola francesa. Após este período, Carolina Maria de Jesus decidiu fazer o vestibular também por correspondência. Foi aprovada, no entanto, entre o vestibular e o ingresso na universidade, não ocorreu de forma imediata: “fiquei um ano sem estudar...eu trabalhei para juntar dinheiro e viajei durante três meses para Porto Rico, Martinica, Guadalupe e Trinidad, passei o carnaval em Trinidad e Tobago”. O motivo desta viagem era justamente resgatar e conhecer as suas raízes ou como ela mesma afirmou conhecer sua história, a história de vida de sua linhagem e de certa forma, o seu lugar de pertencimento:

nesses três meses que eu passei fora, foram os meses em que eu me dei conta de realmente de quem eu sou. Porque lá eu me senti em casa, recebida por pessoas parecidas comigo, e que tinham uma cultura muito semelhante. Imediatamente tinha um reconhecimento, uma irmandade, coisa que eu já tinha sentido nos Estados Unidos na época da Angela Davis e da época que as pessoas começaram a usar o black power e que eu ia visitar meus parentes cubanos, meus avós cubanos que moravam em Miami e que na rua tinham pessoas que quando viam meu cabelo black power e eu via o cabelo black power; faziam assim para mim, faziam um gesto de reconhecimento. E aí a gente fazia gestos de reconhecimento e aí tinha um sentimento de irmandade sem conhecer a pessoa (Carolina Maria de Jesus, 2015).

Da experiência de regressar as suas origens, Carolina Maria de Jesus voltou para a vida acadêmica, levando consigo o ensejo, de realizar trabalhos que possam resgatar e positivar suas origens ancestrais²⁴. No ano de 1982, iniciou o curso de Graduação em Línguas e Ciências Sociais, porém, o último abandonou. Quando concluiu o curso de Línguas, iniciou o Curso de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8, vindo a concluí-lo no ano de 1986. Naquela época esta instituição, “era uma universidade avançada, muito progressista. Não tinha disciplinas obrigatórias, e você podia escolher. Então, eu escolhi disciplinas que tivessem relação com o terceiro mundo com a ideia que eu ia trabalhar na organização internacional, que até hoje não aconteceu.”

Foi também nesta universidade no curso de Ciências da Educação, que Carolina Maria de Jesus, conheceu as discussões e obras de Paulo Freire, começou a estudá-lo e despertou o interesse de conhecer/viver no Brasil:

eu comecei a estudar muito sobre a problemática (**educacional**), foi assim que eu conheci Paulo Freire porque eu tinha que estudar sobre Paulo Freire. Ele era ligado ao terceiro mundo. Aí eu comecei a estudar Paulo Freire aí, e comecei a me encantar pelo Brasil. Naquela época, estava num período de democratização e toda a bibliografia que eu lia falava dos movimentos sociais em grande efervescência, anos 89 e 90”. (Carolina Maria de Jesus, 2015).

Assim, durante o mestrado conheceu e conviveu com muitos brasileiros, e a partir daí a motivação para visitar o Brasil, era cada vez mais latente. No ano de 1987, esteve no Brasil com sua mãe. Durante dois meses ficaram aqui e ao regressar para França, ela já estava completamente encantada com o país:

²⁴ Conforme narrativas da entrevistada, o afrocentrismo está relacionado com a própria de ancestralidade, enraizamento, resgate e valorização da identidade africana.

quando eu voltei, eu já estava assim com a ideia, de que eu tenho que pesquisar sobre o Brasil. Até então, eu ia pesquisar sobre os haitianos. Decidi, não vou pesquisar sobre os haitianos, eu vou pesquisar sobre o Brasil. Aí, eu comecei a ter esta ideia de pesquisar sobre o Brasil e o que, que eu ia pesquisar? Sobre as ideias de Paulo Freire porque Paulo Freire me influenciou quando eu fiz aquela disciplina. E aí eu pensei: eu vou pesquisar sobre educação popular. (Carolina Maria de Jesus, 2015).

No ano de 1989, iniciou a pós-graduação, trabalhando com a temática da juventude durante o mestrado e no doutorado sobre educação popular no Brasil, concluindo o curso no ano de 1995. Soube então, através de um amigo, que as universidades brasileiras, estavam recrutando professores para atuar nas instituições. Já que nesta época houve um processo de saída dos docentes efetivos a fim de obter qualificação através do doutorado. Sem hesitar, ela concorreu a vaga para professora visitante na Universidade Estadual do Ceará, e lá permaneceu durante dois anos. Posterior a essa experiência, abriu se uma oportunidade para vaga de docente na área de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Carolina Maria de Jesus concorreu e foi aprovada. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Ceará e coordenadora do NACE - Núcleo das Africanidades Cearenses, que congrega professores/as, alunos/as, pesquisadores/as e membros do movimento negro que intervêm na área das africanidades.

Ao longo das biografias relatadas aqui, notam-se a presença de algumas características em todos os percursos, dentre elas: dificuldades financeiras, resiliência, força, firmeza, altivez, construção de pertencimento, convicções e indignação com as desigualdades e injustiças sociais. São traços que compõem as travessias e vão reverberar de forma clara e objetiva em suas ações pessoais e profissionais.

As narrativas destacadas neste tópico, ainda que de modo breve e ao mesmo tempo contextualizado, torna-se relevante para a compreensão dos próximos capítulos que serão apresentados, uma vez que nos fazem refletir sobre os vários processos de rupturas, estratégias despendidas ao longo da travessia educacional, especificamente na região nordestina. Discussão ainda bastante relevante para pensarmos em ações efetivas para o acesso e permanência de estudantes oriundos das camadas populares, bem como para jovens negros e negras. De modo a equalizar e desvendar os “nós”, e identificar as

similaridades e peculiaridades, no próximo subtópico, buscamos tecer a luz das biografias, análises teóricas sobre as mesmas.

4.1 Desvendando os “nós” e as inter-relações entre as várias travessias: o que é individual e o que é coletivo nas narrativas biográficas das professoras negras

Antes de iniciarmos as problematizações sobre as trajetórias pessoais que ao mesmo tempo são individuais e coletivas, chamamos a atenção, para o processo e auto declaração e de construção da identidade racial nas narrativas de 3 (três) docentes, aqui interpeladas Jovelina Pérola Negra, Preta Zeferina e Filipa do Pará.

Jovelina Pérola Negra, durante a infância foi identificada por seus familiares como branca, sua consciência identitária foi despertada, a partir da convivência com demais crianças não negras e através da percepção de como seus pais tratavam seus empregados negros. Ela notou a sua cor e daqueles que trabalhavam em sua casa, era a mesma. O que diferia, era o lugar ocupado por ela e seus familiares. Lançamos mão aqui para trazer o relato da professora Jovelina Pérola Negra, que descreve de forma clara e concisa de como este processo se deu na sua formação identitária e política no que concerne às questões raciais. Para que desta forma, possamos compreender as várias facetas no qual o processo de conhecimento/reconhecimento/alteridade e escolhas políticas, farão parte de sua trajetória pessoal e profissional:

Eu nasci numa família de racistas. Eu me dei conta disso logo com cinco, seis anos. Nasci na família rica, das mais ricas do Maranhão então. Eu digo sempre que eu não tinha porque me preocupar com muita coisa. Eu nasci a menina morena dentro de uma família rica, mas eu fui morar na fazenda. E quando a minha família me manda para estudar na casa da minha bisavó, de lá é que eu começo a ouvir a questão do racismo: negra safada, não quer estudar, não aprende porque é negra. Aquilo foi um choque muito grande porque eram coisas que eu não ouvia, dentro da minha família. Eu não ouvia isso, pela minha mãe, meu pai, meus tios eu não ouvia isso. Eu digo até que se eu ouvia, eu não escutava, não era comigo e pronto. Então, quando eu passei esse primeiro três, quatro meses estudando que eu volto para passar férias na fazenda dos meus avós, eu passo a ver que os meus pais, os meus tios dizem tudo aquilo que as minhas tias dizem comigo com os empregados da fazenda, os negros de lá. Aquilo me tocou profundamente porque eu comecei a saber da dor que eles sentiam. E a dor que tocava neles passava a tocar em mim. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Até então, Jovelina Pérola Negra, não havia presenciado e/ou vivenciado situações de discriminação e preconceito por ser negra. Seus pais sempre diziam que era “morena” e não negra como os seus empregados eram. Percebendo a relação de dominação/discriminação entre seu pai e os funcionários negros e negras, fato que a influenciou a assumir-se negra e conseqüentemente, pautar e problematizar as questões raciais dentro e fora do espaço familiar:

eu nunca vi meus irmãos se questionarem sobre a questão étnico-racial, sobre questão de racismo, nunca. Não sei se eles ouviram, eu não sei, porque eu nunca. Eles nunca se perguntaram, nunca se lamentaram. Quando isso me atingiu profundamente aí eu comecei querer me aproximar deles para poder entender esses universo porque eu vivia numa família onde tinham cinco empregadas negras? Onde todo mundo que trabalhava na casa do meu avô tinha que trabalhar de graça porque era questão de racismo e de questão colonial, capitalista mesmo. Se eles trabalhassem lá em casa recebiam sandálias, leite, dificilmente era dinheiro.

O relato da docente Jovelina Pérola Negra, além dos aspectos concernentes aos dilemas que os negros (as) enfrentam no seu processo de aceitação/identificação, por outro lado, revela também as nuances de classe na qual de maneira objetiva, “serviria” como parâmetro para distinguir negros ricos que poderiam assim ser caracterizados como “brancos” daqueles negros que prestavam serviços subalternos e que por isso mesmo tendo o mesmo tom de pele que seus familiares, eram vistos pelos primeiros como pretos²⁵. No caso da docente Jovelina Pérola Negra, essa auto identificação e “afrontamento racial”, emergiu antes de qualquer outro espaço, a saber, no meio familiar. De maneira astuta e atenta, perceber as relações de poder presente em sua casa, a fez despertar e questionar as hierarquias raciais e de classe, tendo por contexto, as relações trabalhistas e escravistas de sua família e seus empregados.

A experiência dolorosa de ver na relação entre o pai e as cozinheiras, a maneira como seu pai (dono de fazenda e como ela mesmo descreveu, racista), tratava de modo discriminatório, seus empregados (as) negros (as), a fez questionar desde então, o lugar

²⁵ Resumidamente, aqui ser rico na visão de seu pai era o mesmo que ser branco, enquanto que preto é aquele que desempenharia as piores funções trabalhistas. Sendo assim, apesar de ambos (seus familiares e empregados), possuem a mesma tonalidade de pele- preta, os primeiros, teriam a “vantagem” de serem ricos e portanto, não se caracterizariam como negros. Como se o ser negro ou branco fosse de antemão uma categoria vinculada a distinção econômica. A máxima articulação tão real em nossa sociedade, na qual ser branco é ter condições de vida melhores que aqueles que são racialmente considerados negros.

ocupado por sua família negra e seus “empregados”, também negros. Isso constitui-se em um motivo a mais para que “rompesse”, a “dependência econômica” que tinha com o pai, uma vez que fez a escolha política de estar e lutar ao lado dos empregados (as), que diferente do status que ela e sua família possuíam, viviam em situações e/ou condições de miséria, exploração e discriminação. Assim, a escolha entre solidarizar-se com a família ou com aqueles que prestavam serviços, (na maioria das vezes de forma escravista), Jovelina Pérola Negra, fez a decisão política por ser porta voz daqueles que a mesma considerava mais próxima de sua própria identidade negra.

Na adolescência, eu comecei a ter sérias brigas dentro de casa porque meu pai dizia: você não é negra, você é morena! Eu dizia: mas a nossa cor pode olhar é muito parecida”. E ele dizia: mas a gente não é negro, a gente não é pobre. Aquilo foi me sufocando a tal ponto que eu disse: eu tenho que romper com essa família. Não vou aguentar porque isso me atinge de tal modo que eu tenho que dizer que sou negra e eu estou do lado é desse povo aqui eu não vou aguentar ficar do lado deles. Então quando eu tive que decidir a profissão e vir estudar, eu disse: eu vou ter que sair de casa. Eu arrumei a mala realmente e vim embora, entendeu? (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Aqui, o processo de conhecimento do outro desprovido de condições materiais de sobrevivência e vítima da discriminação e preconceito, segue paralelo ao seu processo de reconhecer-se negra. A partir daí essa assunção fará parte de suas escolhas e “bandeiras” de luta em suas experiências seguintes. Assim, a partir deste primeiro embate, ela toma novos rumos, como por exemplo, a escolha pelo magistério ao invés daquilo que seu “pai” esperava que ela fosse profissionalmente - juíza. Isso a levou a sérias consequências pessoais e profissionais, inclusive deixando de receber a ajuda financeira do pai. Desde este primeiro processo de ruptura, ela prosseguiu, buscando autonomia para realizar suas escolhas e projeto de vida. Nos chama a atenção ainda o fato de que algumas lutas e questionamentos, podem seguir ancorados a percepção entre o individual e o coletivo, ou entre o eu e o outro, resumindo, pois, na ideia de alteridade²⁶.

²⁶ Nas perspectivas da Antropologia a ideia de alteridade emergiu no contato cultural entre grupos étnicos diferentes, emergindo conflitos e sentimentos de estranheza, ou seja, o “eu” encontra o “outro” e nesta relação sentimentos como medo, fascínio, estranheza, o contraste entre culturas, favorecem reflexões daquilo que somos e também daquilo que não somos, noções daquilo que sou diferente, mas também daquilo que não sou. É o processo de construção da individualidade a partir da ideia da coletividade.

Esta dimensão e a relação entre o conhecimento e reconhecimento das dimensões étnico raciais, também foram destacadas pelas demais docentes, nas quais os processos de negação a saber de sexismo e racismo, também desde cedo, influenciaram em suas relações pessoais e profissionais. Assim, bastante similar as ambiguidades vividas pela docente apresentada acima, a professora Preta Zeferina, também destacou que por ter raízes em uma família que há uma preponderância étnico racial branca forte e uma negação intencional das matrizes afrodescendentes, a consciência ou a ideia de pertencimento étnico racial vivida por ela, se deu a partir de dois momentos: uma com as situações de discriminação racial relatadas por sua filha e o outro quando inicia a carreira de professora universitária e começa a investigar as questões étnico raciais.

Assim como para a professora Jovelina Pérola Negra, a dimensão reflexiva e a consciência do pertencimento étnico racial, na trajetória da docente Preta Zeferina, foram por muito tempo, lhe passado de forma despercebida (no que se refere a auto identificação racial da negritude). Também, filha de uma família “renomada”, na sua cidade, desde a infância, era vista como uma menina negra, de “alma branca”. O racismo não lhe atingia de maneira perceptível, como ela mesma salientou. De tal modo, que assim como destacado por ela, ao longo de sua trajetória acadêmica até a entrada na universidade como docente, raça não se impôs como barreira concreta na apropriação dos bens e códigos da sociedade. Dadas as ambiguidades da questão racial, para a docente, a explicação pela falta de inserção de negros e negras nos espaços públicos, se daria de forma prioritariamente, por questões sociais e não raciais.

A discussão racial, a sua consciência racial, e a percepção sobre o racismo presente na realidade, deram-se a partir de seus estudos dentro da academia, e através de sua filha negra que constantemente relatava, situações de racismo vividas no dia a dia da escola. Esta dimensão de conflito e confronto racial foi absorvida e vivida por ela, a partir do momento em que ela passou a se reconhecer como pertencente a um grupo étnico que historicamente está aquém dos ditames sociais e então percebe como na academia este ser mulher e negra, causa impactos e espantos. Quando ingressou na universidade, e passou a pesquisar e a investigar sobre temáticas raciais, isto a levou a uma

compreensão de si, de seu lugar de pertença e às desigualdades raciais como um todo. A partir daí, passou a ter um olhar atento e diferenciado compreendendo as múltiplas facetas que o racismo estrutura nos espaços privados e públicos, principalmente no espaço acadêmico.

Para a docente Filipa do Pará, que se auto identifica como pertencente a uma “zona de fronteira do pertencimento racial” (não se reconhecia como branca e/ou negra), a adesão a luta e reivindicação do povo negro, quer seja na militância, quer seja na academia, iniciou-se com a relação afetiva e efetiva do que significa ser negro (a), no Brasil hoje, tendo como pano de fundo, a história e trajetória vivida pelos seus familiares: pai, mãe, irmãos negros.

Paralelo as problematizações colocadas acima, no momento das perguntas relacionadas a trajetória pessoal de luta e pertencimento racial, as docentes se situaram e fizeram releituras de situações vividas por elas e também por seus familiares. Se até então não tinham parado para refletirem sobre as nuances do racismo e sexismo, presentes também em seus nichos familiares, com o tempo e com as releituras do mundo, passam a dar ênfase as relações de poder que suas ancestrais (avós, mães, tias), viveram e que de certo modo, elas também passam na atualidade. A partir dessa tomada de consciência é que se dispõem a seu fazer e pensar sobre a realidade, tendo como pano de fundo suas trajetórias individuais e coletivas, reconhecendo a importância e o protagonismo de tantas mulheres que transformam e modificam o cotidiano de exclusão.

Ademais, compreendendo os percursos pessoais de todas as docentes, encontraremos outros demarcadores que as unem, enquanto trajetórias de mulheres negras advindas de camadas populares. Apesar de serem diferenciadas pelos perfis identitários (idade varia entre 43 e 56 anos), e local onde trabalham, percebe-se um fio que as une individualmente e coletivamente, a saber: o lugar de origem demarcado pela privação econômica, baixo nível de escolaridade dos pais e as estratégias de resistência frente ao contexto de privação. Quanto às questões de classe, exceto duas das entrevistadas, as demais docentes, vieram de famílias de camadas populares, do meio rural, e um contexto regional bastante precário, a saber, a região nordestina, a qual apresenta altos índices de desigualdades, descaso público e privação social (ARROYO, MOLINA, MANÇANO, 2008). Contexto esse, que não foge da realidade de uma grande parte da

população negra no Brasil, cuja questão de renda, educação, saúde dentre tantos outros demarcadores sociais, os diferenciam dos considerados brancos em nossa sociedade.

Das 9 (nove) docentes interpeladas, 8 se concentraram na área de Ciências Humanas, durante o período de graduação, nos cursos de Pedagogia, História, Serviço Social, Letras. Apenas uma é da área de Ciências da Saúde (Psicologia). Parte da explicação para a prevalência de estudantes em cursos superiores nas Ciências Humanas, são transversalizadas por um viés construído culturalmente e tradicionalmente para aquilo que a sociedade dita como próprio do feminino, por exemplo, como o cuidado de crianças. Aqui o magistério, desponta como um “território feminino” porque remete a atividades culturalmente realizadas por mulheres. Sua atuação, seria a extensão do “serviço de casa”²⁷, corroborando com as dimensões e papéis de gênero. Tais reflexões confirmam os achados de pesquisas já realizadas por Delcere Queiroz (2001) que durante o seu doutorado, analisou as relações de gênero, raça e ensino superior, na Universidade Federal da Bahia. Dentre todos os cursos da instituição, os únicos nos quais a presença feminina superava a presença masculina foram: Pedagogia, Enfermagem e Secretariado. Coincidentemente, estes também eram os cursos onde se concentravam boa parte das estudantes negras.

É possível buscar entender a elevada concentração de mulheres pretas e mulatas aí a partir do lugar ocupado tradicionalmente pela mulher mulata e preta, no mundo do trabalho, na sociedade brasileira. Assim, além de estarem ligadas à maternagem, essas carreiras podem ainda sugerir um vínculo mais amplo com o trabalho realizado no ambiente doméstico, aquele que sempre foi o espaço ocupacional reservado às mulheres desses segmentos raciais. (QUEIROZ, 1997, apud QUEIROZ, 2001, pág. 188).

Essa distinção e delimitação podem ser consequência dos estereótipos de gênero já assimilados pela socialização familiar, dentre outras instâncias que desde cedo vão moldando o pertencimento dessas mulheres contribuindo para que grande parte das concorrentes acabem reproduzindo a ideia de que mulheres devem ocupar determinados espaços e não outros, diminuindo assim a chance de quebrar com os estereótipos tanto

²⁷ Casa espaço privado de mulheres, onde o “cuidado” e os “bons costumes” que desde sempre são exigidos ao público feminino e rua, o lugar dos “negócios” por responsabilidade dos homens (PACHECO, 1996; HEREDIA et. al, 2006).

de gênero quanto racial. Neste interim a ideia de “vocação” se confunde com a própria socializa o e naturaliza o dos lugares para mulheres e homens na sociedade.

Hooks (1995), também analisando essa inser o e ao mesmo tempo a ausência de intelectuais e/ou docentes negras, vai discorrer sobre o imaginário e a internaliza o das representa es negativas sobre o que   ser mulher negra na sociedade. Como ela mesma argumenta, *“a insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas independentemente de nosso status no trabalho ou carreira assim como a aceita o passiva desses papéis pelas negras, talvez sejam o maior fator a impedir que mais negras escolham tornar-se intelectuais”* pág. 470

Algumas escolhas profissionais não são necessariamente de proje es no sentido de a es conscientes de oportunidades colocadas, mas sim das condi es materiais e reais para esses fins. Digo, dada a condi es materiais de nega o o que conseqentemente leva a uma não possibilidade de equivalência na “disputa” pelos bens simbólicos e materiais disponíveis no mercado de trabalho. Culminando desde então, em lugares repetidos para jovens negros e negras tanto no mundo do trabalho quanto nas universidades, não porque assim o queiram, mas porque as condi es de existência as (os) levam a isso. Portanto, dizer que há oportunidades iguais a todos ainda   uma falácia que esconde profundas desigualdades culturais e hist ricas entre os grupos sociais. Analogicamente e metaforicamente “trajetórias da ralé”²⁸ em rela o aos demais, já demarcam diferenças capazes de conceituar “lugares” e “papeis sociais”.

 vila e Portes (2009) apontam por meio de hipóteses que as escolhas profissionais em grande parte são objetivadas a partir da realidade concreta nas quais, cada indivíduo está inserido. Reportando a expressão de Bourdieu sobre “a causalidade do provável”,  vila e Portes (2009, pág 110), v o argumentar ainda, que “as condi es objetivas de existência vividas por muitas mulheres negras, detentoras de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar), as impelem a empreender alternativas práticas e às vezes ousadas, em suas carreiras, como foi tão

²⁸ Termo utilizado por Jessé Souza em seu livro: A ralé brasileira: quem   e como vive; no qual problematiza as desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil.

bem relatado pela docente Filipa do Pará, quanto a “opção” entre qual curso iria prestar o vestibular. Inicialmente, sua opção era cursar Serviço Social, e a segunda, História.

A dúvida de Filipa do Pará entre concorrer em um curso de ampla disputa (Serviços Social), e um a qual teria maior probabilidade de ser aprovada (História), não diz respeito a sua incapacidade intelectual, mas sim de uma insuficiência em sua formação educacional que vem desde o ensino fundamental defasado, (qualidade e oferta do ensino no país). O qual naquele momento, a impossibilitaria de “concorrer em pé de igualdade”²⁹, com os demais estudantes, advindos de outras trajetórias educacionais. Claro está, que ao longo de sua formação a desigualdade formativa, foi sendo superada, o que a qualifica para o cargo hoje ocupado de professora Doutora na Universidade Regional do Cariri- URCA.

É sabido, a partir de dados estatísticos e pesquisas educacionais³⁰, que as desvantagens educacionais para pretos, pardos e pobres do país, advêm de um processo de escolarização que carece de qualidade, infraestrutura adequada, trabalho docente precarizado. O que acaba incidindo em uma desvantagem educacional, com relação aos demais segmentos da sociedade que possuem acesso aos bens culturais e simbólicos. É importante destacar que dentro do recorte temporal as trajetórias educacionais de mulheres negras que aqui apresentamos, não foram diretamente atingidas pela política de ações afirmativas que atualmente possibilitam o ingresso de estudantes negros (as), e indígenas³¹.

Além das dimensões já levantadas por Queiroz (2001), no que tange a socialização destas desde jovens a optarem por cursos ligados ao ser feminino (cuidado), a escolha de um curso superior, dar-se-á também, tendo em vista a disponibilidade de oferta concomitante às atividades extras nas quais boa parte de estudantes oriundos das camadas populares, necessitam conciliar formação escolar e trabalho. Em alguns casos,

²⁹ É importante destacar que dentro do recorte temporal as trajetórias educacionais de mulheres negras que aqui apresentamos, não foram diretamente atingidas pela política de ações afirmativas que atualmente possibilitam o ingresso de estudantes negros (as), e indígenas.

³⁰ Dentre os vários estudos pesquisas de Munanga (2005), Ricardo Henriques (2001), Nilma Lino Gomes (2003), Jessé Souza (2009), dentre outros.

³¹ Desde a adoção do sistema de cotas nas universidades públicas do país no ano de 2003, o índice de jovens negros e negras nas instituições superiores tem aumentado de maneira quantitativa e qualitativa variando entre os diferentes cursos.

os cursos de Licenciatura, acontecem no período noturno, em detrimento dos demais como engenharia, medicina por exemplo, que ocorrem tempo diurno e integral, aulas no horário da manhã e tarde. Isso é um fator relevante na hora de se realizar a matrícula, uma vez que boa parte de jovens negros e negras, conciliam trabalho e estudo, já que para esse perfil as privações econômicas já situadas socialmente, não lhes permitiria permanecer em um curso diurno e integral.

Diante de tal contexto, percebemos que haveria alguma causa intrínseca entre a escolha desses cursos e as condições objetivas desde cedo disponíveis para as professoras negras. Se seguirmos a lógica de Bourdieu (1996) sobre a causalidade do provável, percebe-se que há uma ligação entre as condições objetivas de vida que essas mulheres tinham desde a infância e a culminância na escolha do curso.

Como dito anteriormente, boa parte das professoras aqui investigadas, vieram de camadas populares, com pais e mães com baixo índice de escolaridade. Dada as reais condições de sobrevivência a oportunidade de se formarem em um curso de Humanas, pode ter sido, a priori, uma das principais vias para se pensar em uma carreira universitária. Por outro lado, a escolha por cursos ligados à docência propriamente dita, também foi elencada como uma opção selecionada politicamente no desejo de fazer a diferença no espaço educacional. O gosto pela educação e suas múltiplas formas de transformação social, foi deste modo o que fez a docente Jovelina Pérola Negra negar a opção de Direito inicialmente determinada pelo pai, para cursar Pedagogia.

Ela, que já conhecia através de um tio, um pouco da obra e as discussões/problematizações narradas por Paulo Freire, percebia que a docência poderia ser o curso que deveria seguir. Nzinga, também destacou a relevância na escolha do curso, a partir de experiências de pessoas próximas, que já lecionavam em escolas públicas, concomitante ao desejo por atuar diretamente junto a sociedade, e a partir desta participação transformar a vida e a realidade dos excluídos ou alijados de uma participação igualitária para todos os indivíduos.

Ela, assim como para as demais docentes (Carolina Maria de Jesus, Antonieta de Barros, Josina Machel, Preta Zeferina), subentendem que atuar em um curso de licenciatura apto a formar novos docentes, poderia contribuir para a construção de

educadores e educadoras com um olhar atento à multiplicidade e a diversidade de sujeitos que compõe o universo escolar. Poderiam auxiliar na construção de um novo tipo de educadores diferentes daqueles que tiveram em suas trajetórias acadêmicas. Situação similar tem-se no percurso realizado pela professora Josina Machel, a afinidade e identificação com a docência, foi construída desde o término de seu magistério e as primeiras experiências de trabalho na Educação Infantil.

A escolha do curso, estava vinculada às próprias tentativas de responder e encontrar caminhos possíveis para os dilemas sociais. Não obstante, todas as trajetórias acadêmicas aqui mencionadas, ao longo de seus processos formativos, discutem em seus projetos, temáticas relacionadas as questões raciais, mediante a denúncia e a construção de alternativas de combate ao racismo, sexismo e os demais processos de negação que, outrora vivenciaram em seus percursos. Tal anseio, foi o que levou a docente Jovelina Pérola Negra a sair do curso de Licenciatura em Letras, para se graduar no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ademais, o sucesso das mulheres aqui relatadas, não se trata de um triunfo apenas pessoal mas também coletivo: familiares, amigos, e um grande número de pessoas que se encontram a margem das conquistas profissionais. Quer seja em auxílio econômico, quer seja na ajuda afetiva e encorajadora advinda de familiares, amigos, professores e etc.

Conforme ressalta Écio Portes e Cruz (2007), para as camadas das classes populares, escolarizar-se, formar-se, ter uma profissão é, pois, um anseio para grande parte das famílias, uma vez que os filhos poderão fazer outra trajetória profissional para além do que seus antepassados o fizeram. Assim, independente do curso que cada uma se graduou, outro fato que não pode ser negado, é que a iniciativa em seguir a carreira acadêmica e/ou fazer uma faculdade, mais do que uma escolha, torna-se uma das saídas, ou uma das portas encontradas para que as mesmas “*escapem das cozinhas dos brancos*”, as condições de privação vivenciadas junto aos seus familiares durante boa parte da vida (QUEIROZ, 2001). A ideia é recontar o passado, a partir da busca de novas oportunidades e possibilidades de viver com dignidade e justiça.

Neste ínterim, a disciplina, comprometimento, seriedade e auto cobrança, são características que se encontram nas trajetórias educacionais e profissionais aqui estudadas. Como destacado pela docente Luiza Mahin, o desafio de ser sempre boa naquilo que fazia era uma luta interna realizada o tempo todo, seja na obtenção de altas notas na escola, que conseqüentemente reverteria em possibilidades de acesso a uma formação superior quer seja, na dimensão efetiva quando fosse “competir”, com um estudante branco (a). Como ela mesma afirmou “não tinham como me barrar com uma trajetória boa”:

eu tinha prêmios, eu fui prêmio jovem pesquisadora da URGES 2002, aquelas coisas assim que deixava sabe, eu fazia questão **porque eu sabia que não tinham como me barrar, podiam até tentar, mas não tinham como barrar alguém com uma trajetória boa e eu fazia questão disso**; então, eu me tornei muito chata, cdf (**estudiosa e exigente**) sabe, aquela coisa toda, mas eu fazia questão disso. Também tinha uma coisa que era muito complicada que a pós-graduação te exige praticamente dedicação exclusiva e eu ingressei no mestrado ainda trabalhando. (Luiza Mahin, 2015, Grifos da autora)

Dominar os códigos, apropriar-se do conhecimento, superar as possíveis limitações, significa aqui traçar um caminho que ninguém interrompa. Este desafio de ser boa revela certas nuances do nosso sistema de escolarização, que, com seus vieses eurocêntricos e excludentes, carrega em si a dimensão do prestígio e a distinção dos indivíduos. Daqueles que detém a cultura letrada dos que não possuem, bem como a dimensão presente em nossas relações através da competição entre os indivíduos, fortemente ancorada no discurso da meritocracia. Aqui, é importante mencionar que “ser boa”, em um sistema que cria uma série de percalços para nos distinguir no acesso aos bens culturais e simbólicos, pode ser substituído por devemos realizar um esforço maior do que os demais sujeitos (as), para que assim, sejamos (as), “respeitados” (as).

Além disso, a lógica do fracasso ou sucesso segue aqui associada ao mérito individual e passa a se tornar uma armadilha para os próprios afrodescendentes, nos quais aqueles que não conseguiram romper as armadilhas da meritocracia, serão caracterizados como aqueles que “não fizeram o esforço suficiente para ingressar no mercado de trabalho. Dito isto, em certos casos, boa parte de educadores e sociólogos vão recorrer ao discurso da incapacidade individual, para explicar as disparidades educacionais. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo confere uma

aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1996, apud SILVA, (2012).

Por outro lado, quando não se enquadram nas ditas excepcionalidades, isso causaria um descrédito em si mesmo, levando a crença de que realmente não seriam capazes ou que a culpa pelo seu fracasso se deve a si mesmo e não a um conjunto de privações que desde cedo, as levaram ter trajetórias diferenciadas ao longo do processo formativo, e isso dói, marca e demarca os anseios e projeções deste grupo étnico racial.

O preço a pagar por não corresponder às expectativas geradas por um ou outro estereótipo é invariavelmente alto. “Duronas” ou “histéricas”, “exibidas” ou “mulherzinhas”, “peruas” ou “machonas” são adjetivos utilizados à larga quando se trata de caracterizar as mulheres que “chegaram lá”. As trilhas que levam ao poder são repletas de armadilhas e exigem empenho e abdicação das que ousam percorrê-las (FREIRE, 2011; 137)

Além disso, percebe-se nestas trajetórias, a presença de pais e mães se esforçando na escolarização das docentes, aparecem também, como resultado de uma justa revolta com a situação que há tantos anos vivenciaram. Essa projeção e preocupação, ao mesmo tempo, revelam os cuidados para que as filhas trilhem um caminho diferente do que eles tiveram no passado. Demonstram também, a plena consciência de que a realidade é diversa e perversa com os afrodescendentes, portanto, ressaltam a importância de instrumentalizar os filhos para não continuarem a fazer parte deste ciclo de negações.

Assim, a trajetória acadêmica, retrata um projeto de vida ancorado a projetos familiares principalmente de pessoas próximas como mães, pais e tios (as) no incentivo a continuarem a estudar e se formar. O que também pode ser interpretado como uma maneira de reverterem e refazerem uma travessia de dor, luta, privações e exclusões, tão percebida em expressões utilizadas pelas próprias docentes aqui entrevistadas: *estudar para mudar de posição econômica e ter condições mínimas para sobreviver.*

Assim, boa parte das trajetórias aqui mencionadas, além das oportunidades e estímulos de professores, amigos, o encorajamento de seus familiares fora perceptível e imprescindível em suas respectivas travessias. A possibilidade de se formar aparece

assim, como um projeto de vida compartilhado por todos os membros da família, que não deixam de realizar esforços para que se chegue a esse determinado objetivo (FERNANDES, 2008; TEIXEIRA, 2003; LABORNE, 2014). Esta constatação, não existe desconectada da realidade, uma vez que o estudo ou a educação formal³² por muito tempo foi vista como privilégio de algumas camadas da sociedade. Deste modo, o acesso aos bens simbólicos da cultura dominante, se faz como um dos caminhos para a inserção no mundo do trabalho, mediante a aquisição de competências para uma posteriori imersão no mercado competitivo.

Ainda que, nos últimos 20 anos³³, haja uma universalização no ensino, tal redemocratização não diminuiu a distância entre os grupos sociais e étnico raciais frente a pirâmide educacional. Não obstante, ainda hoje conforme pode ser visto nas estatísticas do ensino superior, poucos são os negros (as), que adquirem o título de doutor (a), ou mesmo pós doutora. Dentre as 9 (nove) docentes investigadas cerca de 4 (quatro), foram as únicas a se graduarem e seguir carreira docente. Estudar aqui, é visto como um privilégio, assim como passar pela peneira e o filtro da desigualdade, presentes na sociedade e no sistema educacional. Assim, famílias de camadas populares, veem na escolarização uma “saída”, para as mazelas enfrentadas no cotidiano. Desta forma, por mais que não tivessem as oportunidades educacionais devido a várias privações em suas respectivas épocas, veem nos filhos a possibilidade de mudar a ironia do destino:

Minha mãe, então, não fez nenhum esforço (pela sua própria escolarização), mas ela cresceu dizendo que não iria fazer isso com os filhos, que ela iria fazer todo o estímulo possível. Ela era tipo filha de parteira com engomadeira que ela foi criada pela avó e essas pessoas lavavam as roupas das pessoas ricas da região, do município. Então essas pessoas estudavam em Recife e para ela isso era muito bonito, faculdade, Recife, vestibular. Era uma coisa que ela não sonhou para ela, mas ela projetou nos filhos. **Ela disse: - eu vou fazer com que meus filhos todos tenham escolaridade, que estudem, que vá para a universidade, ela sempre teve essa consciência, embora seja só alfabetizada, mas a educação formal e passando pela**

³² Importante destacar aqui, que sobre a educação formal, compreende também o aprendizado de determinados valores e códigos ditos de uma dada cultura hegemônica, que na nossa história educacional e curricular trata-se de saberes ocidentais ditados por uma classe dominante, que não se interessa por discutir outros saberes além deste, principalmente os saberes diaspóricos, ou seja, saberes diretamente ligados a ancestralidade africana. (GOMES, 2005)

³³ Cito aqui a lei de cotas nas universidades públicas, a criação da Lei 10639/2003, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afrobrasileira.

profissionalização, pela universidade por um curso superior, ela sempre valorizou. (DANDARA, 2015, grifos da autora)

Assim, há todo um processo de negociação e rearranjos com os demais membros familiares de modo que um ajude o outro a se formar e posteriormente o irmão ou irmã da linhagem consiga também se graduar. Essa ajuda tende a ser tanto financeira quanto também o apoio emocional. Em alguns casos, percebe-se que a família, não podendo propiciar o mesmo tipo de trajetória a todos os filhos, acaba adotando estratégias que garantam pelo menos para alguns uma ascensão (LABORNE, 2014). Outra estratégia, na análise de Moema Poli Teixeira (2003), é a que privilegia os irmãos mais novos, que recebem mais educação porque podem contar com a ajuda dos irmãos mais velhos que já ingressaram no mercado de trabalho e contribuem com a renda familiar.

Dentre as professoras pesquisadas apenas duas tiveram irmãos que também já detinham o curso superior: Dandara e Preta Zeferina. Dada as condições econômicas e estruturais carregadas de dificuldades de sobrevivência, para os primogênitos, a possibilidade de estudar, concluir o ensino formal e ingressar em uma instituição superior, não se deu da mesma forma para os irmãos mais novos.

Eu sou a pessoa mais instruída (risos) com maior nível de escolarização na família toda (...) meus irmãos eles não tiveram a chance que eu tive de circular em outros lugares assim e os mais encostados a mim eles também casaram cedo, com família, para dar conta de família, da sobrevivência e estudar é de certa forma desafiador então, por essa razão ou por essas razões eu acho que se explica essa discrepância. (Filipa do Pará, 2015).

Como bem destacado por Nzinga, nem sempre é possível custear a escolarização de todos (as). Na sua família composta por 8 irmãos, os mais velhos não tiveram a mesma oportunidade que ela obteve. Assim como em grande parte das famílias negras, a obtenção de um diploma superior é algo raro, para alguns de seus membros, comemorado com esmo e engrandecimento por todos da família, demonstrando assim, os desafios que a realidade se impõe diferentemente para cada geração.

lá em casa somos 8 irmãos, os 4 primeiros, tiveram que trabalhar logo, não puderam ter acesso a nenhuma escola técnica e nenhum vestibular. Porque quando terminaram o ensino médio eles foram trabalhar para ajudar a criar e cuidar da família. Os 4 mais novos chegaram a fazer universidade. Então é interessante isso, nós vamos ter os 4 mais velhos sem ter um curso superior e nós vamos ter os 4

mais novos fazendo curso superior. É a partir da ajuda dos irmãos mais velhos, então, não foi escolha, foi a realidade que se impôs a condição de cada um. (Nzinga, 2015)

É interessante chamar a atenção para os movimentos negros e suas ações no que tange a contribuição e o fortalecimento da escolarização de negros e negras no país. A educação formal, ainda é um dos principais processos de emancipação e construção de autonomia. Tais inserções representam uma forma diretiva de se pensar possibilidades de acesso dos afrodescendentes no processo educacional. Ainda que as docentes negras aqui interpeladas não tenham sido contempladas diretamente pelo programa de ações afirmativas (cotas no acesso ao ensino superior), boa parte, teve acesso, a outros tipos de formação extra e auxílio advindo dos movimentos negros, como a participação em cursinhos populares. Tal foi o que ocorreu com a professora Luiza Mahin, a mesma, teve o primeiro contato com a assertiva acadêmica, mediante a participação do cursinho preparatório para o vestibular, conhecido por Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares³⁴

Para mim tudo começou no ano de 1995. Eu conheci um pessoal que era ligado a um projeto social de educadores negros. Então, lá no Sul se criou uma célula do que hoje é o Educafro em São Paulo. Lá foi criado o pré-vestibular Zumbi dos Palmares. E eu fui aluna do ZPPV, do Zumbi dos Palmares pré-vestibulares. Em 99 eu passei na Federal do Rio Grande do Sul, em Ciências Sociais (...) **foi através da minha inserção no movimento negro que eu primeiro tinha um contato com a ideia de descobrir que eu tinha que fazer um curso superior. Esse mundo existia, era um horizonte possível na minha vida.** (Luiza Mahin, 2015, Grifos da autora)

Tal como as iniciativas de escolarização para crianças e jovens negros, durante a criação da Frente Negra Brasileira na década de 30, e a ideia da criação de cursinhos populares para estudantes negros, representam um recorte importante enquanto estratégia de inserção de jovens negros e negras no Ensino Superior, outrora impossibilitados de ingressarem- uma vez que nosso sistema educacional que deveria ser inclusiva, acaba por nos hierarquizar e nos distinguir no mercado de oportunidades e direitos sociais (PINTO, 2013).

³⁴ O curso pré-vestibular popular “Zumbi dos Palmares”, foi criado em 1995, na cidade de Porto Alegre. O público alvo são estudantes negros provenientes de escolas públicas. O nome Zumbi dos Palmares foi em homenagem ao tricentenário da morte de Zumbi, grande líder do Quilombo dos Palmares. Informações disponíveis em: <http://zumbidospalmares-cp.blogspot.com.br/>

Fato também similar aos vários cursinhos populares incitados pelos movimentos sociais no que tange ao fortalecimento de ingresso de jovens negros (as) e das periferias junto às universidades públicas do país. Sem essas ações, conseqüentemente a realidade de muitos jovens permaneceriam alijados dos vários espaços públicos e de poder em nossa sociedade. Há negligência do estado em pensar políticas públicas capazes de diminuir as desigualdades e as hierarquias sociais.

Referindo-me também às possibilidades de escolarização de jovens negros e negras, destaca-se também a formação em espaços de concepção religiosa (conventos por exemplo), como foi encontrado nas trajetórias de Filipa do Pará e Preta Zeferina. Nestes, além da socialização para o seguimento religioso como padres ou freiras, são espaços desde a sua criação reconhecidos pelo potencial de formação educativa para os jovens que ali se inserem. Se inicialmente o ingresso nestas instituições se deu também por questões de discernimento de vocação, por outro lado, são instituições nas quais há oferecimento de ensino médio e formação superior para quem nele se insere. Foi neste espaço que a docente Filipa do Pará, filha de agricultores, não letrados, aos 7 anos de idade, saiu de sua comunidade rural do interior do Piauí, e, passou a fazer parte da Congregação em Teresina, na qual fez o Ensino Fundamental, Médio e o Magistério. Enquanto um espaço formativo e também de possibilidades desse reinventar a vida, a docente Filipa do Pará, passou grande parte de sua escolarização,

Minha trajetória escolar vai diferenciar de meus irmãos, porque eu acabei me envolvendo com pessoas religiosas então, a primeira fase da minha adolescência foi um pouco isso, me envolver com parentes que tinha inserção dentro da igreja, etc. e eu fui me empolgando por aquilo e com 14 anos eu decidi ir para o convento. Então, toda a minha trajetória de formação escolar e depois acadêmica posteriormente, foi dentro da vida religiosa (Filipa do Pará, 2015).

Na apresentação dos processos de encorajamento e construção das trajetórias profissionais, uma docente difere das demais aqui interpeladas. Para além da dimensão acima relatada- o incentivo a escolarização como projeto de vida e mobilidade social-, encontramos também uma outra situação na qual uma docente não teve o mesmo incentivo por parte de seus familiares para dar continuidade aos seus estudos como foi o caso da professora Josina Machel. Para seus pais, assim como para uma boa parte de homens e mulheres brancos e negros, o lugar da mulher seria, o trabalho realizado em casa no cuidado do marido e dos filhos. Desta forma, na compreensão dos mesmos,

“estudar não era algo importante³⁵”. “Meu pai e minha mãe eles não tinham o estudo como uma coisa importante, como uma prioridade, eles achavam que a gente tinha que trabalhar mesmo que o nosso lugar era o lugar do trabalho”. (Josina Machel, 2015). Enquanto um projeto de vida, a carreira acadêmica, foi construída ao longo de sua formação escolar, mediante a criação de estratégias de resiliência e sobrevivência.

Ademais, assim como as estratégias já mencionadas na escolarização dos filhos, ou dar um destino diferente aos seus descendentes, a necessidade de se descolarem para as cidades, são as alternativas encontradas, por grande parte das famílias que residem no meio rural. Esta “saída”, relaciona-se diretamente com os dilemas atuais da educação do campo, tão bem evidenciadas pelos movimentos sociais do campo e autores como (Molina, Caldart e Arroyo; 2008), no que tange ao abandono e a precariedade do ensino ofertado para quem ali reside.

Nas discussões sociológicas sobre o meio rural, o campo se constitui ainda enquanto um lugar a margem, desprovido dos bens e serviços que são encontrados na zona urbana. Não obstante, todo o alijamento e negação de direitos concernentes a população do campo, nada mais é que a continuação dos processos de exclusão que desde o período colonial, negros e mestiços convivem³⁶. Com relação as questões educacionais, a situação de abandono é a mesma. Boa parte das escolas do campo, não possuem estrutura física necessária para o oferecimento das aulas das três modalidades de ensino: educação infantil fundamental e médio. Assim, a única alternativa para que os filhos deem continuidade e concluam a escolarização, passa a ser a saída do campo para a cidade. Uma das entrevistadas relata que dentre essas estratégias, a mãe incentivou a

³⁵ Uma das possíveis explicações para esse posicionamento, pode ser destacado a partir de Vianna (2002, pág. 90), vai ressaltar que nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, as nossas escolhas profissionais e a maneira como atuamos. Pensar a socialização de jovens negras em um contexto onde o racismo e o sexismo desde cedo, marca e deixa marcas nas identidades deste segmento, influenciará diretamente nas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. De forma errônea, em determinadas situações, incorporamos de antemão, a ideia de que alguns lugares não são para nós e ao acreditarmos nisso, nossas apostas bem como investimentos serão direcionados para determinados caminhos profissionais dentro desta lógica consensual.

³⁶ Para compreender como o processo de divisão territorial campo e cidade são de fato processos de negação dos sujeitos do campo em sua maioria negros recém libertos da escravatura, é importante analisarmos a lei de terras de 1850- que resumidamente, impedia a comparade terras pelos negros. Do mesmo modo, que o forte incentivo a imigração europeia, os quais, acabaram por alijar e aumentar ainda mais a segregação não só social como também espacial entre negros e brancos na sociedade.

mudança da família do interior para a capital a fim de que os filhos tivessem melhores oportunidades de ensino:

Meu pai da construção civil, minha mãe costureira, dentro do interior numa comunidade mais rural. Tinha poucas possibilidades de trabalho. Então, eles foram mesmo pela questão do êxodo rural na busca de melhores condições de vida, de trabalho e de escolarização. Porque lá era pequenininho e eu acho que lá rapidinho, tipo no oitavo ano já não tinha mais nível de escolaridade. Mamãe tinha uma prioridade que era a escolarização. Ela ficava muito preocupada de ficar num lugar que não tivesse escolaridade para os filhos. Aí ela queria vir muito para Teresina que era a capital. Mesmo ciente de que iria enfrentar muitos desafios, mas para ela era bom. (Dandara, 2015).

Quanto a questão da migração do campo para a cidade: os melhores termos seriam “expropriação” e “expulsão”. Por questões diversas, como a chegada dos grandes empresários, agroindústrias no campo, há expulsão do camponês, que sem condições efetivas de concorrer com o grande capital, migram da zona rural para a zona urbana e continuam a presenciar as questões de abandono e expropriação, instalando-se nas periferias das grandes cidades, trabalhando em lugares subalternos, altos alugueis e executando dupla ou tripla jornada de trabalho. Por conseguinte, a dimensão da negação da escolarização no campo e “a necessidade” de sair do meio rural, também foi reafirmada pela docente Filipa do Pará:

Migramos, porque a gente morava num povoado muito precário. Eu me lembro que a única escola que tinha, era uma escola anexo chamado um Grupo Escolar. Naquela época era mais ou menos essa formação como se denominava, era uma escola anexa com pouquíssimas pessoas habilitadas para o exercício da docência, para ser professor. Juntou o fato da precariedade econômica da família, da minha família e dos meus pais que eram agricultores e letrados com a pouca oferta da escola (Filipa do Pará, 2015)

Nas demais trajetórias, nota-se que “o sair de casa ou do lugar de origem”, para continuarem os estudos, é recontado nos percursos de escolarização vivenciados pelas professoras negras. Isso dá-se de forma primordial em suas travessias, uma vez que em seus respectivos espaços de socialização primária, as condições precárias de escolarização, não possibilitaram permanecer junto aos seus familiares. Dessa forma, morar com parentes, dividir casa com amigos (as), viver de aluguel, trabalhar e estudar, dentre tantas outras estratégias, configuram como mais um desafio a ser rompido na busca de um diploma e formação superior. Se por um lado o “sair de casa”, possa ser

visto como uma emancipação, por outro lado, aumentam-se as responsabilidades do ter que se “virar sozinha”. Dessa forma, vencer a instabilidade econômica e emocional, também situa como um desafio a mais nos vários percalços que já existem em uma carreira de jovem negra.

Neste contexto, tanto no início da escolarização e o processo formativo no Ensino Superior, realizou-se mediante a articulação entre o trabalhar e estudar, característica bastante presente nas trajetórias dos (as) afrodescendentes, de origem de camadas populares e desprovidos economicamente. O primeiro emprego para algumas das entrevistadas (Josina Machel, Dandara, Antonieta de Barros) ocorreu antes dos 18 anos, mediante a realização de atividades subvalorizadas no mercado informal, ou os famosos “bicos”, tais como babás, empregadas domésticas, vendedoras ambulantes (bijuterias, lingeries, dentre outros); atividades estas, que não deixam de fazer parte enquanto estudantes universitárias.

antes de trabalhar como professora muito jovem, por volta dos doze, treze anos eu comecei a trabalhar como confecção de bijuterias. Era um trabalho autônomo. Eu prestava serviço para uma empresa, mas eu levava todo o material para casa, fazia toda a fabricação na minha casa e a depender da minha produção eu recebia uma determinada quantia. (Josina Machel, 2015).

O obter o “dinheiro”, propriamente dito, mesmo para aquelas que não tinham a urgência em ter que trabalhar e estudar, muito mais do que condição para sobreviver, foi também compreendido como possibilidade de uma independência financeira e conseqüentemente autonomia quanto as suas escolhas efetivas em relação a seus familiares, conforme foi para a docente Jovelina Pérola Negra “como eu era de uma classe social boa, nunca foi assim uma preocupação minha muito nova de trabalhar, não foi realmente; eu fui me preocupar com isso com 18, 19 anos pela questão de poder ter o meu dinheiro para poder não ficar pedindo nada em casa.”

Aqui, dentre as reais possibilidades encontradas no momento, para conseguirem sobreviver, configura-se os rearranjos e os “*biscates*”- empregos informais no mercado de trabalho tão bem definidos por Pais (2005). Como sublinha Pais (2005), os *biscates* seriam em tese, a vasta gama de oportunidade e lugares em que os jovens se inserem, sem necessariamente, consolidarem em um trabalho formal de carteira assinada. Nesse

sentido, os jovens acionam a criatividade e adquirem uma dinamicidade para recriarem diversas artimanhas a fim de sobreviverem no mercado competitivo.

Por serem atividades acionadas frente a realidade ali colocada- privação e necessidade de custear os gastos com os estudos-, era algo instável, que trazia preocupações, porém, eram a maneira encontrada para se manterem nas universidades. A partir dos períodos posteriores nos cursos de graduação, é que foram surgindo oportunidades de estágios remunerados, bolsas de pesquisa e extensão, ou mesmo a continuidade de conciliação entre trabalho e formação educacional, atuando em escolas municipais e/ou particulares.

Faz-se oportuno, mencionar aqui, a importância da assistência e permanência a jovens ingressantes nas universidades públicas brasileiras. Além da dificuldade de “vencer” um vestibular que na maioria das vezes, é meritocrático, e não contempla as mazelas e defasagem deixadas pelo ensino anterior, alguns estudantes quando ingressam, sem apoio institucional e econômico, acabam desistindo de se graduarem. Desta forma, as possibilidades de alimentação, bolsa estadia, bem como a oportunidade de realizar estágios remunerados dentre outras atividades, implicam e incidem diretamente na construção de acesso ou a não possibilidade efetiva de permanência para jovens de camadas populares. Tudo isso, possibilitaria uma trajetória acadêmica no Ensino Superior, sem preocupações imediatas como onde comer e morar, o que conseqüentemente, permitiria a dedicação exclusiva das estudantes em seus respectivos processos de escolarização. Tal dimensão foi ressaltada por Nzinga no qual a possibilidade de fazer um Ensino Médio e o curso profissionalizante, deu-se a partir do auxílio estudante. Era um valor que na época, correspondia a 200 reais, e, possibilitava o pagamento do transporte e alimentação na escola “um tipo específico de bolsa para contribuir com a locomoção dos estudantes até o curso técnico”

Para mim foi uma grande dificuldade de fazer o ensino médio. Então, naquela época, eu consegui fazer um ensino médio com certa tranquilidade porque a gente recebia auxílio-estudante na escola técnica, onde a gente estudava durante o dia e tinha um auxílio. Esse auxílio permitia que eu pudesse pegar meu ônibus. Era coisa pequena, eu acho que correspondia hoje a uns 200 reais, mas que dava para você pagar o transporte, a escola tinha alimentação, tinha merenda escolar, uma boa merenda escolar. Aí então, a gente tinha possibilidade de passar o dia lá, então, era um custo a menos para minha família (Nzinga, 2015).

Como apresentamos neste capítulo em algumas situações, a educação foi vista como uma das possibilidades de ascensão, sendo preterida ao invés do trabalho para duas das mulheres negras entrevistadas. Recebiam assim o apoio de seus pais no que tange a manutenção da vida universitária e não terem que conciliar estudos e trabalho de modo a não prejudicar o primeiro. Essa atitude é muito comum nas camadas populares bem como o apoio de pessoas de fora como padrinhos e amigos. Trata-se de projetos de vida individuais como também projetos familiares. Resta identificar o que muda a partir da inserção dessas mulheres no quadro docente e a relação familiar.

Sobre as mudanças ou os principais impactos da escolarização na vida dessas mulheres, para além da questão econômica, tem se também uma maior autonomia, e liberdade sobre si mesmas, desde as escolhas profissionais a escolhas pessoais entre se casar ou não, manter se casadas ou não, ter filhos ou adiar esse projeto para mais um tempo. O investimento nos estudos dos filhos seriam como que um mecanismo de retira-las do destino que as mesmas vivenciaram em momentos anteriores. Tanto, mãe e pai e irmãos despendem um esforço econômico, físico para contribuírem em novo caminho de formação para as filhas.

Ademais, o objetivo deste capítulo, foi apresentar biografias de mulheres negras doutoras e professoras que atuam em universidades públicas no estado do Ceará. As travessias, nos revelam a continuidade dos processos de negação e adversidades presentes no caminho profissional de mulheres negras. Nos chamam a atenção à necessidade de problematizar as questões de raça e gênero no âmbito educacional, bem como a instrumentalização e a criação de oportunidades concretas nas quais contribuam para o acesso e permanência de jovens negros e negras em todas as etapas de formação, a saber, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Por fim, as trajetórias pessoais e profissionais, nos percursos acadêmicos e profissionais, realizados pelas docentes aqui analisadas, foram e continuam marcadamente vinculadas a desafios, resiliência, encorajamento e persistência. Tais dimensões serão detalhadas no capítulo a seguir que relatará a travessia profissional, desde a graduação ao ingresso como docentes em universidades públicas.

5 MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS E INTELLECTUAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

tem uma onda de conservadorismo muito grande que a gente vai ter que fazer frente para ver se a gente não perde o que a gente já conseguiu. Eu penso que essas gerações novas elas podem encontrar mais elementos de facilidade para ir fazer seu exercício profissional. De não ser tão inédito uma professora ter que brigar por uma sala com os outros professores, para poder ter um espaço para botar um laboratório. Onde as pessoas não estarão todo tempo questionado porque que a professora está com esse grupo de pessoas fazendo com que essas pessoas tenham um projeto de pesquisa na linha das relações étnico-raciais. Então, não é de as pessoas se escandalizarem por isso. Mas as pessoas entenderem que esse século XXI nós já estamos no tempo, mais do que no tempo de trabalhar as diversidades étnico-raciais como campo legítimo e não como algo exótico, extraordinário que é só uma, uma pessoa, uma pessoa, uma pessoa, não! Nós não somos mais de cinquenta por cento da população? Por que que nós não podemos estar nas repartições, em todos os campos também em pé de igualdade? (Dandara, 2015)

Tendo como recorte inicial, a fala acima, neste capítulo, trazemos as narrativas das docentes no que tange a sua presença enquanto mulher, negra, professora universitária e intelectual nas universidades públicas na qual atuam. As discussões têm como pano de fundo, os vários mecanismos de poder no qual as relações raciais somadas as questões de gênero, circundam a formação a trajetória pessoal e profissional de cada docente negra interpelada. Tomamos como objeto de análise o Currículo Lattes, de modo identificarmos os percursos, a inserção nas universidades, participação em cargos de chefia, intercalando com as entrevistas realizadas, de modo a compreendermos as nuances e/ou os desafios vivenciados ao longo da construção de suas respectivas carreiras. Antes de iniciarmos a apresentação das trajetórias, trazemos uma breve contextualização sobre os estudos de mulheres no campo científico.

Várias feministas envolvidas na lutas e reivindicações sobre os direitos das mulheres, tem pautado também reflexões sobre a inserção e participação das mesmas, no campo científico. Assim, é notório, destacar aqui, contribuições de Donna Haraway (1995), Ellen Fox Keller (2006), Ilana Lowy (2000), Pamela Henson (2000), Maria Margaret Lopes (2006), Londa (2001), Pamela Henson (2000), Hooks (1995) e Hooks (2015), dentre outras, que questionam a ciência eurocêntrica e sexista. Os questionamentos levantados por elas, dizem respeito à exclusividade e os padrões científicos, sempre

afirmados pelo masculino e a hostilidade em reconhecer as pesquisas de mulheres como também legítimas. Como destacam as autoras Bordi e Bautista, (2007); “*las ciencias son para los varones y el servicio para las mujeres*”. As mulheres que logram êxito, ao ingressar no espaço científico, rompem com uma cadeia lógica de normalidade, quebrando paradigmas de competência e destino profissional, na maioria das vezes desenvolvendo um dispêndio maior do que seus respectivos pares acadêmicos do sexo masculino.

Toda essa “identificação”, é parte de um contexto maior de resquícios sobre a hierarquização de papéis masculinos e femininos na sociedade. De forma simbólica, homens e mulheres já nasceriam com determinadas protótipos do que é lugar de mulher e o que é lugar de homem, e isso refletiria nas atitudes, conquistas e projetos, demarcados para cada um no meio social. É o que Guacira Louro (1999), definirá como a educação e adestramento dos corpos, uma socialização desde sempre realizada para manter a superioridade masculina sob o lugar do feminino.

Assim, além das dimensões masculino e feminino, outros binarismos como público e privado, sexo forte, sexo frágil, dentre tantas outras “caracterizações”, vão reverberar, também na construção das identidades pessoais e profissionais. Para as pesquisadoras Bordi e Bautista (2007); os imperativos culturais incidem de forma concreta nos percursos profissionais realizados por homens e mulheres, como por exemplo, a dupla ou tripla jornada realizada por mulheres (cuidado da casa, filhos e trabalho), difere na construção de carreira para os homens.

Segundo as autoras, para o sexo masculino não imperaria a questão biológica da maternidade. Para eles, não há diretamente a necessidade de combinar o desenvolvimento profissional com a maternidade e o cuidado do lar, como o é para as mulheres. Dessa forma, isso lhes garantiria maior disponibilidade de assumir cargos de decisão nas instituições e dedicação à carreira acadêmica. Para boa parte das mulheres, a opção por seguir a carreira de pesquisadora ocorre tardiamente, ao ter que conciliar os papéis de mãe e pesquisadora, em algumas situações acabam adiando o ingresso no mercado profissional, após o crescimento dos (as) filhos (as). Assim foi o relatado pelas

docentes, Dandara, Nzinga durante o doutorado, e a professora Josina Machel com relação a espera para a realização do pós-doutorado.

Além das problematizações apresentadas acima, as autoras evidenciaram que há divisão por gênero nas carreiras científicas dentro da universidade, na qual os homens estariam ligados diretamente à ciência dita dura e as mulheres às áreas que possuem uma restrita interação com o cuidado ou as falácias do estereótipo do que é ser feminino. O que pode ser interpretado também como cursos que tenham como características a extensão do trabalho doméstico.

Inúmeras são as situações já evidenciadas por pesquisadoras de “mulher e ciência” que compõem detalhadamente o quadro das hierarquias criadas e recriadas ao longo dos tempos. De acordo com (Schiebinger, 2001; apud Carvalho e Casagrande, 2011; pág. 23),

as mulheres eram proibidas de frequentar lugares públicos, entrar em bibliotecas, universidades, publicar resultados de suas pesquisas ou discutir em posição de igualdade sobre seus conhecimentos com os cientistas. Muitas produziam conhecimento em laboratórios dentro de seus lares e os resultados de seus estudos eram divulgados com nomes de seus irmãos, pais ou maridos ou algum outro representante masculino, pois aos homens era permitido produzir conhecimento científico. Algumas usaram pseudônimos masculinos para poder comunicar-se com outros cientistas, serem ouvidas e respeitadas. Outras foram criticadas, discriminadas, perseguidas, humilhadas por estarem transgredindo regras que eram rigidamente impostas às mulheres da época.

Essa situação não se modifica no contexto brasileiro, ao passo que o sistema patriarcal que legitima os papéis de gênero, ainda não foram desmistificados. Como bem evidenciado por Carvalho e Casagrande, (2011), ainda hoje, há um descompasso entre a trajetória profissional despendida por homens e mulheres no mercado de trabalho, de modo que as mulheres ainda são as que assumem o papel da casa, do cuidado dos filhos acaba implicando em sua saída tardia para o espaço público. No subtópico abaixo, analisaremos a travessia realizada pelas professoras aqui interpeladas e suas respectivas superações/conquistas.

5.1 Mulheres negras na academia: uma conversa com o Lattes

Neste tópico, trataremos de mapear as produções científicas das docentes negras realizadas ao longo de seu caminho profissional. Especificamente, nesta etapa da pesquisa, foi utilizado a Plataforma Lattes para obtenção das informações³⁷.

O currículo Lattes, é um dos primeiros cartões de visita, que delimita o perfil de atuação, as áreas de interesse e experiências profissionais. Por se tratar de uma fotocópia de toda a vida profissional de um indivíduo, pode também ser evidenciada, através do mesmo, as nuances ou os descaminhos empreendidos ao longo da travessia. Boa parte dos órgãos de financiamento de projetos, processos seletivos para admissão em cargos em empresas, universidades dentre outros, utilizam essa base de informações para selecionar ou não os candidatos. De tal modo, que todas os dados ali colocados, tem um peso e valorização (participação em projetos, experiências profissionais, publicação de artigos, livros, organização de eventos, dentre outras atividades acadêmicas).

No Brasil, assim como em demais países, o *stricto sensu* acabou por se tornar um legítimo lugar de prestígio e pré-requisito que diferencia candidatos em seleções de ingresso de professores no Ensino Superior, principalmente em instituições públicas. Nossa análise tomou como foco, justamente, a constituição da carreira de professoras negras que já possuem título de doutorado em suas respectivas áreas de atuação³⁸. A titulação bem como o nome da instituição, onde atuam, seguem apresentadas no quadro abaixo:

³⁷ A plataforma Lattes, é uma espécie de Currículo on line, no qual, os profissionais registram todas as informações relacionadas à suas atividades acadêmicas.

³⁸ A ideia de falar aqui sobre trajetórias profissionais de professoras universitárias negras e doutoras, advém do que já foi constatado pelas estatísticas, do quanto é complexo, a chegada de mulheres e homens negros, ao grau de formação *stricto sensu* no quesito doutoras.

Quadro 2. Informações sobre o ano de ingresso na graduação, pós-graduação e no Ensino Superior como docente efetiva.

Docente	Ano de início e término da Graduação	Ano de início e término do Mestrado	Ano de início e término do Doutorado	Ano de início e término do Pós-Doutorado	Ano de ingresso na universidade como professora efetiva
Filipa do Pará	1992-1996 4 anos	1999- 2001 2 anos	2011- 2015 3 anos		2004
Dandara	1986-1991 5 anos	1995-1998 3 anos	2004-2009 5 anos		Ver no lattes
Jovelina Pérola Negra	1990-1996 6 anos	2007-2009 2 anos	2009-2013 3 anos		2014
Josina Machel	Não informado no lattes	2006-2007 (fez progressão)	2008-2010 2 anos		2010
Antonieta de Barros	1997-2003 6 anos	2005-2007 2 anos	2009-2012 3 anos		2010
Luiza Mahin	1999-2004 5 anos	2004-2006 2 anos	2008-2012 4 anos		2013 (1º concurso)
Nzinga	1983-1986 3 anos	1988- 1992 2 anos	1997-2003 6 anos	2013-2014	1994
Preta Zeferina	1974-1978 4 anos	1988-1990 2 anos	1997-2001 4 anos	2015-2016 1 ano	1992
Carolina Maria de Jesus	1982-1986 4 anos	Não informado	1989-1995 6 anos	-	1997

Fonte: Informações extraídas da Plataforma lattes, abril de 2017.

Observando o quadro acima, vemos que o ingresso no mestrado e doutorado, foi de uma maneira não linear e contínua. Nota-se que o percurso: graduação- mestrado- doutorado, nem sempre se deu de forma sequencial. No grupo de 10 (dez) docentes entrevistadas, apenas 3 fizeram essa travessia, sem interrupção (Luiza Mahin, Josina Machel e Jovelina Pérola Negra), realizaram o mestrado e doutorado no prazo normal de mestrado 2 anos e doutorado em 4 anos, ou mesmo, antecipando as etapas como foi o caso da professora Josina Machel, que antes de terminar o mestrado, passou por um processo de progressão ao doutorado, realizando sua pós-graduação em 3 anos. Para as demais docentes este prazo se estendeu, uma vez que por variados motivos tiveram que interromper e retornar em outro momento a graduação e/ou pós-graduação. Dentre os motivos citados para aquelas que não tiveram uma trajetória contínua, tem-se as questões de trabalho, familiares e pessoais, mencionadas no capítulo anterior.

De modo geral, a “demora” para o ingresso tanto no mestrado quanto no doutorado, pode ser explicada também mediante a realidade e a condição material de encontrar um trabalho remunerado em detrimento de dar continuidade aos estudos; a maternidade; a falta de orientador e/ou êxito nos processos seletivos, na maioria das vezes justificada pela falta de um professor em algumas áreas e ou programas com disponibilidade no âmbito das relações raciais.

Considerando a perspectiva de gênero, esta quando analisada no âmbito educacional e científico tem um forte peso e é preciso que seja problematizado de modo a compreender as nuances concernente a trajetórias acadêmicas e profissionais para mulheres e homens. Apesar de haver uma feminização do espaço escolar, à medida que se avança os níveis de ensino, menor chance de serem encontradas as participações femininas. (BORDI, BAUTISTA, 2007). Dentro da lógica de discussão de gênero e ciência, como já destacado por Velho e Léon (2012); os homens enquanto provedores teriam o trânsito livre para realizarem a travessia científica, (ao saírem da graduação ingressam logo no mercado de trabalho ou teriam tempo mais flexível para a investidura do ofício de pesquisador). Romper com os “laços e os estereótipos culturais” é um desafio constante.

Ser professora, para o pai de Jovelina Pérola Negra, por exemplo, que veio de família de classe média e inter-racial, foi percebida por ele como uma ofensa. No “direito” de pai e homem, queria assim delimitar e escolher o futuro que sua filha deveria seguir, demonstrando uma conduta fortemente arraigada por uma visão cultural patriarcal, no qual o machismo ainda impera e interfere profundamente nas relações familiares, tomando como foco a liberdade e autonomia das mulheres. Além disso, seu pai acreditava que essa não era uma profissão rentável. Ele havia predeterminado, que sua filha se tornasse uma juíza e não uma professora de escola pública.

na minha família existiu duas tias formadas para ser professoras com o terceiro pedagógico. Mas nunca se admitiu que elas exercessem a profissão. Porque não tinha valor nenhum na família alguém ser professor ou professora. Quando eu decidi que ia ser professora foi um abalo muito grande na minha família a ponto do meu pai deixar de falar comigo, não querer me sustentar, sabe? Minha mãe teve que se voltar contra ele, passou a me sustentar, passou a mandar dinheiro

para mim com toda a dificuldade do mundo. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Para essa professora, houve um processo de ruptura a partir do momento em que ela se conscientizou da existência da questão de gênero enquanto um demarcador da diferenciação na sociedade, bem como de uma dominação patriarcal. A clareza de que naquela reação do pai, estava imbuída uma noção de superproteção e ao mesmo tempo certo controle de sua vida, a fez compreender desde cedo, a necessidade de construir sua própria autonomia, independente dos riscos que poderia sofrer, diante uma sociedade que cerceia através de julgamentos e ações, “certos afrontamentos” e resistências. A partir daí, passou a pautar-se por novos rumos saindo do binômio dominação/subordinação. Ademais, após esta primeira experiência de afrontamento, vai constituir-se nas suas relações posteriores, quer seja no seu matrimônio, quer seja em suas escolhas profissionais.

O meu maior desafio de ser negra e mulher não é fácil, pois tive que abrir mão de dois casamentos. Nunca relutei em ficar em casa e ir a um congresso, pois minha família tinha que entender meu compromisso. O que para geração dos colegas é muito difícil, porque a maioria das mulheres desistem no que querem. (...) da minha geração de colegas, ainda tem muito aquela história de que o homem segue a carreira e as mulheres cuidam da casa, dos filhos, mas elas nunca dão vazão aquilo que elas realmente tem de desejo da profissão. Para eu sair do Maranhão, romper com o pai, fazer pedagogia, todo esforço que eu fizesse era pouco diante daquilo que eu queria. Então, eu disse: eu não tenho porque pensar menos se eu já tive que romper com o pai, sair da minha cidade, sofrer um monte de coisa fora da minha casa. Eu disse: não, agora eu vou, já sai da cada dos meus pais, agora eu vou mesmo, não tem mais história comigo não, entendeu? (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Jovelina Pérola Negra, que, desde cedo considerava a importância do curso de pós-graduação, o fato de ter engravidado não representou um limite para que a mesma continuasse os estudos. A maternidade foi conciliada com os estudos, recriando uma nova rotina, novas estratégias a fim de não prejudicar o caminho profissional que ela já almejava e iniciara.

O desafio de ser mulher e de ser mulher negra é uma coisa difícil porque assim, a minha profissão ela é, ela tem um lugar de muita importância na minha vida. Eu abri mão de dois casamentos para isso. Por mais que eu gostasse dos meus maridos, por mais que não fosse dando certo, eu nunca relutei entre viajar para um congresso e ter que

ficar dentro de casa. (...) a gente tradicionalmente enquanto mulher é voltada a cuidar da casa, sentir muito responsável pelos filhos, entre viajar para um congresso e ficar em casa cuidando dos filhos. Geralmente você diz: não, eu vou ficar cuidando dos filhos, mas isso nunca foi algo que eu percebesse que eu tivesse que escolher, eu sempre disse: **eu vou ter tudo o que eu tenho direito, marido, filho, academia, meus estudos, meus congressos e os filhos e quem estiver comigo vai ter que entender que isso para mim é importante, entendeu?** (Jovelina Pérola Negra, 2015 Grifos da autora)

A clara noção de “ter tudo que eu tenho direito”, revela o grau de consciência sobre as questões impostas pela sociedade ao universo feminino, ao mesmo tempo, em que revela também uma postura ousada de rompimento com estes padrões e a busca pela equidade nos vários espaços da sociedade desde o cuidado dos filhos a assunção de cargos nos espaços públicos. Assim, o fato de ser mulher e mãe, não a fez abrir mão de sua profissão, “arcar sozinha, as atribuições do lar (principalmente o cuidado com os filhos), mas sim, dividir as “responsabilidades” com seu respectivo companheiro, de modo a não interromper sua vida profissional.

Obviamente, conforme ela mesma destacou, neste processo de maternidade e estudos, contou com a colaboração de sua família e marido no cuidado da filha e as exigências da pós-graduação “*eu tive uma ajuda muito grande porque nessa época a minha irmã veio morar comigo então, eu conseguia estudar tranquilamente, conseguia fazer as viagens*”. Toda esta configuração mais as “escolhas” que de antemão ela já desenhava para seu percurso, favoreceu para que conseguisse concluir com êxito o mestrado e não ter atritos no plano familiar.

A mesma situação mencionada acima foi também vivenciada de maneira similar, pela docente Preta Zeferina. Esta, na época tanto da escolha por fazer um curso superior, quanto a ida definitiva para capital de Pernambuco, a fim de cursar a faculdade de Psicologia, foi a princípio não “permitida”, uma vez que seu pai tinha como projeto de vida para ela, o casamento.

Quando foi para fazer o vestibular foi bem difícil. Porque a gente tinha uma usina, tem duas usinas na cidade que era uma fonte de emprego para os rapazes e mulheres. Minha irmã casou com um funcionário da usina. E para mim eu acho que estava um pouco colocado também isso que eu casaria com um desses técnicos e eu iria

trabalhar como professora no município. Mas eu não queria isso para mim. Eu queria ser psicóloga. Eu já tinha escrito no meu caderno que aos 24 anos eu estaria terminando o curso de psicologia (Preta Zeferina, 2016)

Na mesma lógica na qual a presença do machismo e a incidência de sua ação sobre as escolhas acadêmicas vividas pela professora Jovelina Pérola Negra, a docente Preta Zeferina, também vivenciou, porém, as tensões de gênero não se deram com relação ao pai, mas, com seus irmãos. Após sair o resultado do vestibular, veio impasse sobre a moradia na capital de Pernambuco. A referida docente, recém graduanda da Universidade Federal do Pernambuco, naquele momento, sem condições econômicas para morar na capital, encontrou uma residência universitária que recebia e dava hospedagem aos alunos que vinham do interior. Seus irmãos não aceitaram a ideia de que a mesma enquanto mulher morasse sozinha em uma residência estudantil, conforme a professora Preta Zeferina discorre na fala a seguir:

soube que havia uma residência universitária, onde estudantes do interior vinham e podiam ficar; os meus irmãos acharam que eram coisa de puta que eu não podia ficar naquele lugar.

Como assim coisa de puta? (Pesquisadora)

Porque naquela época era 74, não era permitido uma moça morar sozinha numa república, por causa da reputação, principalmente, Recife muito conservador, povo muito pesado em matéria de conserva então, isso era machismo deles também. Eu conheci várias alunas de lá, minhas colegas, excelentes pessoas, muito respeitadas e não tinha nada disso, era mais um preconceito então, eles já não concordaram. (Preta Zeferina, 2015).

A atitude da docente citada acima, foi efetivada também, mediante uma ruptura inicial daquilo que seria para seu pai a realização de um caminho convencional para mulheres, a saber, casar e permanecer nos espaços privados. Assim, teve por iniciativa, a decisão de sair de casa e morar em outra cidade, mesmo contra a vontade de seus familiares e assim cursar sua faculdade. Neste processo, contou com a ajuda de um tio, que na visão dela, tinha uma postura bastante “*esclarecida*”, sobre questões relativas a oportunidade de estudos para jovens e negros (as). Este, inicialmente a alojou e deu suporte econômico para que iniciasse a faculdade.

Ademais, todas as situações narradas acima, dizem respeito a incidência das questões de gênero e a influência do patriarcalismo nos caminhos e escolhas realizadas pelas

docentes. Os quais poderiam consequentemente impedir a construção de suas respectivas carreiras profissionais, ou o direito a ter direito, sobre si e seus projetos de vida. O que também pode ser visto, no percurso realizado por Josina Machel, que na época foi mal compreendida por sua família, fato de “querer estudar”. Podemos inferir que se fosse do sexo masculino, estas situações, talvez não ocorressem.

Analisando as complexidades de gênero como marcadores existentes na vida de cada uma das docentes aqui investigadas, percebemos que a problemática não reside somente, nas consequências que elas diretamente causam as mulheres. Também nos chamam a atenção para a diversidade e infinidade de poderio (s) – pais, irmãos, maridos e etc – sobre a individualidade de cada jovem que não terminam com a saída de seus respectivos redutos familiares.

A negociação de gênero, bem como as posteriores escolhas profissionais, serão muitas vezes, mediadas por seus *pares* ou *ímpares*³⁹. Assim, a continuidade aos estudos e os novos contextos situacionais esteve ligada à situações em que gênero apareceu como demarcador, como por exemplo, quando as docentes tiveram que conciliar maternidade e carreira acadêmica, e/ou adiar seus projetos.

Nesta e em outras situações, o impacto de gênero, estaria diretamente relacionado a realização de escolhas profissionais, ter autonomia e liberdade para transitar e realizar sua carreira. Tal qual percebida na trajetória da docente Josina Machel, a incidência de gênero parte de sua mãe, que desde o início da carreira profissional, acreditava que ela deveria se dedicar mais às funções da casa. Assim, as atividades de viagens e participação em congressos são vistas como algo negativo por sua mãe. Fato compreensível, uma vez que nossa cultura patriarcal preexiste o cuidado da casa e dos filhos a função materna.

eu acho que ela (sua mãe), não entende muito não essa coisa da escolarização. Eu acho que ela não se conforma muito com esse universo acadêmico não. Ela não gosta, que a gente viaja muito, que a gente saia para congresso, ela não gosta (risos). Ele preferiria que

³⁹ Com a expressão pares e ímpares, refiro-me aqui as diferentes relações e inter-relações estabelecidas por cada uma das professoras investigadas, tais como colegas de trabalho, amigos, companheiros e etc; que poderão somar forças em suas trajetórias ou dificultar a realização profissional para as mesmas (TEIXEIRA, 2003).

fosse dona de casa (risos). Se eu fosse dona de casa, ela seria mais feliz. (Josina Machel, 2015).

No meio acadêmico, viagens a congressos e trabalhos de pesquisas, auxiliam na carreira profissional uma vez que se abre um leque de oportunidades e contatos. Obviamente, para mulheres, isso se tornaria mais difícil, quando são somente elas a terem que abrir mão de oportunidades profissionais do que os seus cônjuges (Velho e Leon, 1998). Essas e tantas outras oportunidades perdidas têm impacto no estabelecimento de parcerias e intercâmbios e na internacionalização da produção científica, para mulheres, de tal modo que a dedicação a carreira profissional, só ocorrerá de fato após os filhos saírem de suas dependências. Quando os filhos crescem, os pais envelhecem, iniciando-se um novo ciclo de cuidados intergeracionais, e mais uma vez, dependente das mulheres. A dimensão da maternidade e o caminho profissional foi um impasse a princípio durante o ingresso no doutorado para a professora Nzinga, que teve que escolher fazer o doutorado em uma cidade próxima à sua família, para que assim, tivesse condições de estudar e cuidar de seu filho:

Fiz a seleção em dois programas (do doutorado): na Federal da Bahia e na Federal do Ceará. Eu passei na Bahia e fiquei em 1º lugar. Como eu tive neném, ficou muito difícil para eu me deslocar para Salvador com uma criança pequena e meu companheiro estando aqui trabalhando na região. Daí como eu tinha sido aprovada também na UFC eu acabei ficando na UFC em função da condição de ser mãe com criança pequena para estudar. É importante considerar essa condição da mulher. (Nzinga, 2015).

É importante mencionar, que para a maioria das docentes, a graduação, mestrado e doutorado foram realizados em seus respectivos estados. Apenas duas docentes, saíram de suas instituições de origem e foram continuar a formação acadêmica, em outros estados (Luiza Mahin que é do estado do Rio Grande do Sul e fez doutorado na Universidade Federal de São Paulo e Filipa do Pará que é do Piauí e foi estudar na Pontífica Universidade Católica também no Estado de São Paulo). Ambas, não possuem filhos (as).

Como bem destacado por Velho e Léon (1998), é muito complexo estudar a produção e participação científica de mulheres no ensino superior, haja vista que se entrecruzam diferentes variáveis como idade, região, estado civil dentre outros. A mulher “solteira”, ou que não possua uma “relação matrimonial”, teria mais tempo e conseqüentemente se

dedicaria mais a carreira profissional. Caso que não é o mesmo para mulheres que tem que conciliar trabalho, maternidade e família adiando para outros momentos o ingresso no ensino superior e/ou a realização de uma pós-graduação, principalmente se for no exterior.

A situação mencionada acima, ocorreu com 5 (cinco) das nove docentes investigadas (Jovelina Pérola Negra, Preta Zeferina, Antonieta de Barros, Nzinga, Dandara). As mesmas, tiveram que conciliar a maternidade e a vida acadêmica, ora adiando o ingresso na pós-graduação, ora se desdobrando para conciliar as várias tarefas de mãe, acadêmica e esposa. Como bem destacou a docente Dandara, situar a maternidade na travessia profissional de mulheres, sobretudo, para mulheres negras, é bastante crucial e relevante, uma vez que a depender das situações, isso poderá influenciar diretamente em suas escolhas e projeções futuras.

Outra situação também conflitante, tem-se na trajetória da professora Antonieta de Barros, que ainda jovem engravidou e praticamente teve que se responsabilizar sozinha por sua filha. Naquele contexto, ela precisou interromper os estudos para cuidar da filha, e somente depois, encontrou condições efetivas para dedicar-se a vida acadêmica, concluindo o Ensino Médio e posteriormente realizando o vestibular e ingressar no Ensino Superior.

Assim, a continuidade ou não dos estudos, se fez para boa parte das mulheres aqui investigadas, deu-se mediante a conciliação quase sempre entre o trabalhar, estudar e cuidar dos filhos. A professora Jovelina Pérola Negra, destacou que durante o mestrado, ao descobrir que estava grávida, reprogramou e otimizou suas atividades de pesquisa de modo a não perder os prazos e assim concluir o mestrado. Essa articulação, deu-se através do dispêndio de seu esforço no trabalho da dissertação, o “não perder tempo”, o foco e a convicção de não abrir mão de nenhum dos projetos o profissional e o familiar, mesmo ouvindo de seus colegas e alguns professores o descrédito, a desconfiança de que ela “daria conta” de concluir o mestrado.

Olha, o mestrado eu terminei com dezoito meses. Terminei cedo porque eu engravidei. Eu passei no mestrado em julho e descobri que estava grávida em agosto. Então eu disse: vou botar cebo nas canelas,

eu vou correr, porque se não a menina nasce eu vou ficar louca. Então a gravidez todinha foram as observações, entendeu? E quando ela nasceu eu fui fazer as intervenções na escola. **Eu não tinha tempo para poder ficar parada** (...)Terminei e para variar tinha os preconceitos na universidade. Eu ouvia zum zum de que possivelmente eu deveria abandonar o mestrado (...) Por colegas, eu ouvi dizer que era um tiro no pé do orientador quando a orientanda engravida. Achando preconceito de que se você engravida não vai ter apoio dos outros, da família. E que você vai ter que abandonar sua carreira. Aí eu disse: mas não tem nem perigo disso, entendeu? (Jovelina Pérola Negra, 2015, Grifos da autora).

Apesar da docente Jovelina Pérola Negra ouvir palavras que desanimariam, ou poderiam levar a desistência de terminar o mestrado, isso não a fez perder o foco no que se propunha, na medida que foi apenas mais uma de tantas artimanhas e armadilhas culturais dribladas com a sua persistência, convicção e resiliência. O “não ter tempo para ficar parada”, é concomitante a ideia de não perder as oportunidades que se apresentavam em seu caminho profissional. Semelhante a percepção das demais docentes Luiza Mahin, Josina Machel, Filipa do Pará, Dandara, Antonieta de Barros, quando destacam, que enquanto mulher negra e sua condição econômica, não poderia se dar ao “luxo” de não otimizar, apropriar do que as ocasiões e/ou contextos favoráveis às suas respectivas formações acadêmicas e profissionais.

Eu tenho uma coisa assim comigo até por uma questão muito prática que eu tenho na vida. **Minha mãe sempre diz que a necessidade ensina. Então, eu não posso me dar o luxo de ter uma crise sabe, esperar um ano para ver o que eu vou fazer.** As coisas para mim são muito práticas: terminou a graduação-mestrado, terminou o mestrado-doutorado, terminou o doutorado você vai para uma universidade pública e eu planejei assim. A UNILAB na verdade, fazia parte dos meus sonhos desde 2008. Aí, quando eu estou fazendo a minha tese, os últimos anos, já pronta para defender, entregar, aquela coisa toda, abre concurso na UNILAB. Aí, eu conversei com meu orientador e eu disse para ele: eu vou parar um mês de produzir a tese e eu vou estudar para esse concurso. Ele arregalou os olhos, mas disse que confiava em mim. E foi o que eu fiz. Eu fiquei um mês que eu respirava esse concurso. Eu sentia tudo e assim eu fiz. **Porque era tudo ou nada** (Luiza Mahin, 2015, Grifos da Autora).

Tal presteza presente em boa parte das trajetórias aqui narradas, podem ser traduzidos por dedicação e convicção em suas escolhas profissionais. Como também encontrada na trajetória das demais professoras, cada oportunidade, ou situação positiva que aparece no caminho é encarado com seriedade e afimco de tal modo a fazer valer as dificuldades até então vividas. Eram discentes sempre atentas às inúmeras possibilidades que

poderão se abrir em suas trajetórias. A cada oportunidade que surgia, durante a formação elas se lançavam e tentavam “a sorte”. Acreditam que a escolarização é um dos caminhos possíveis para mudarem suas situações econômicas e por isso, dedicam-se e fazem o melhor possível para obter bons resultados acadêmicos.

Desta forma, as professoras negras, outrora estudantes, foram construindo seus caminhos profissionais, sempre atentas às oportunidades. Em uma sociedade, cada vez mais competitiva e restrita, na qual as possibilidades tornam-se mais reduzidas o olhar atento e a necessidade efetiva de encontrar estabilidade econômica, torna-se algo extremamente relevante. Do “luxo”, a “escolha” de dar tempo ao tempo para estudar, tentar concurso ou mesmo realizar um pós-doutorado, a condição econômica, é crucial, e é a partir dela que grande parte das escolhas são realizadas. Assim, boa parte das professoras negras, iniciaram suas carreiras como docentes efetivas durante o término do mestrado e/ou enquanto o realizavam. O risco de se tornarem “doutoras e desempregadas” era um dos maiores medos das mulheres aqui interpeladas.

Assim, a tentativa nos processos seletivos para concursos tanto para professores substitutos como para professores efetivos, foram realizadas por todas as docentes e em boa parte, gerou um desgaste emocional, haja vista a urgência em ter um emprego estável, ligada a uma própria questão de sobrevivência, conforme nos ressalta a docente Luiza Mahin:

(o processo de seleção), é um processo difícil porque envolve assim uma certa ansiedade. A necessidade mesmo de querer passar por conta da sobrevivência. Não era uma coisa assim: ah, eu tinha outra forma de sobreviver e aí eu ia arriscar fazer a seleção. As seleções eram em busca de uma forma de me manter, por isso que elas se tornavam assim algo mais, digamos assim, uma ansiedade. Isso gerava uma ansiedade muito grande, uma cobrança né. Não era nem uma cobrança, **era um receio, um medo de não passar. Tinha medo que não desse certo e de ficar desempregada. De não ter como me manter. Porque sempre eu tive que me manter mesmo.** Eu passei vários anos assim trabalhando de professora substituta e passando de seleção em seleção. (Luiza Mahin, 2015, Grifos da Autora).

A necessidade imediata, as colocava em uma posição de constante superação dos desafios e limitações e atenção para não perderem as oportunidades que apareciam em seus percursos. Além disso, a disciplina, autocontrole, organização e planejamento

apresentavam como diretrizes primordiais nas respectivas trajetórias aqui apresentadas, nas quais, a noção de tempo e ação concreta sempre andaram de mãos dadas. Assim, mesmo “estudando, trabalhando e cuidando de menino”, a atitude da docente Jovelina Pérola Negra, foi a de agilizar também o ingresso e o término de seu doutorado:

Aí eu terminei o mestrado em 2007, terminei em março. Em julho, já passei no doutorado. Já emendei. Porque eu achei que se eu parasse, talvez eu não conseguisse voltar pela dinâmica da vida. Aí eu disse: não, não vou parar, eu vou emendar logo porque eu faço logo tudo de uma vez. Assim, da dissertação já veio um tema para a pesquisa do doutorado (Pérola Negra, 2015).

É importante ressaltar aqui, que tal como as questões de gênero, as necessidades econômicas também foram fatores que apareceram enquanto empecilhos diretos na continuidade ou não dos estudos. Desde a adolescência, boa parte das docentes aqui investigadas, já trabalhavam para suprir as carências econômicas e contribuir com seus familiares. Este trabalho e ao mesmo tempo durante a realização do ensino médio, influenciava sobremaneira a dedicação integral aos estudos e conseqüentemente, a possibilidade de realizarem uma trajetória acadêmica de maneira contínua e sem interrupção. A mesma situação de trabalho e estudo, foi também encontrada durante a graduação e pós-graduação. Característica bastante comum, a quem precisa complementar a renda, haja vista que ser professor em escolas públicas é uma atividade mal remunerada até então. Essa articulação entre trabalho e formação, não se deu somente no período da graduação como também nos demais níveis de escolaridade.

Dadas às condições econômicas, que encontravam, não tinham possibilidade puramente de dedicar-se somente aos estudos e a pesquisa propriamente dita. Neste sentido, a noção do tempo e a disponibilidade para realizar as atividades acadêmicas, foi algo recorrente nas entrevistas com as docentes. Assim, realizar a pós-graduação tanto o mestrado e doutorado com dedicação exclusiva, não foi algo possível para todas as trajetórias encontradas⁴⁰. Apenas para uma docente, foi possível a dedicação exclusiva no doutorado, a professora Luiza Mahin, a qual foi contemplada por uma bolsa do programa da Fundação Ford. A mesma reconhece o diferencial de se fazer uma pós-

graduação, com dedicação integral e o quanto isso ampliou as possibilidades de uma boa formação acadêmica.

eu te diria que a diferença de pela primeira vez na vida poder me dedicar exclusivamente aos estudos. Foi um suporte que eu só via meus colegas terem, tudo né, as viagens, os pagamentos para participar de congressos, livros (...) eu estava onde eu queria e precisava estar porque todos eles foram muito generosos comigo no sentido de me dar todas as condições, me dar dicas, participar de todas as aulas. Eu ia para muitas coisas. Isso foi fundamental lá dentro” (Luiza Mahin, 2015).

Para as demais docentes, as atividades de pesquisa foram em boa parte, que não eram bolsistas de nenhum programa de financiamento da pós-graduação como a CAPES⁴¹, CNPq dentre outros. O mestrado e/ou o doutorado, foi realizado concomitante á outras funções tão prioritárias quanto a escolarização, não fugindo da realidade de vários estudantes de camadas populares cujo dispêndio a ser realizado durante a trajetória acadêmica, é quase o dobro do que os demais estudantes de origens diferenciadas⁴². A necessidade de conciliar trabalho e graduação acabou influenciando nos percursos realizados pelas estudantes, impedindo que as mesmas, tivessem condições materiais e efetivas de realizar com tranquilidade. Dificultou também as diversas possibilidades de formação para além do espaço universitário, como foi mencionado pela professora Josina Machel, referindo-se à graduação:

eu era uma aluna de sala de aula porque eu função de ter que trabalhar eu não tive a oportunidade, por exemplo, de ir para iniciação científica, de atuar nas ações de extensão, de viajar para participar de congresso acadêmico. Foi um curso de quatro anos, mas eu era aquela aluna de sala de aula, aquela aluna que ia para universidade assistir as aulas e pronto. Não tive a oportunidade de intercâmbios, de vivenciar outras experiências durante esse tempo. (Josina Machel, 2015).

A realidade citada acima, deu-se em continuidade quando as docentes ingressaram na pós-graduação. Ancorada a dimensão do tempo e dedicação total a vida acadêmica (o caminho da graduação e da pós-graduação principalmente), tem-se também as condições necessárias para que consigam e/ou conseguissem desenvolver com

⁴¹ A concessão de bolsas de mestrado e doutorado, leva alguns critérios dentre eles: a posição de classificação dos discentes e situação econômica. Foram bolsistas, durante o mestrado: Jovelina Pérola Negra, Filipa do Pará e Luiza Mahin.

⁴² É importante novamente destacar que maior parte das docentes investigadas é de mulheres que ingressaram no ensino superior e na pós-graduação como mães e/ou estado civil de casadas. Isso também interfere na dedicação exclusiva aos estudos.

tranquilidade e uma dedicação exclusiva aos estudos e pesquisas durante a pós-graduação. Isso segue diretamente relacionado, aos aspectos também ligados às condições econômicas, temporais e familiares, gênero, ambiente, espaços favoráveis a elaboração de pensamentos e construção teórica, conforme pode ser evidenciado na narrativa de Dandara:

o tempo mais folgado que eu tive, mas também marcado por um cenário de pobreza, foi minha graduação. (...) depois eu fiz o mestrado. Eu era bolsista, mas também foi com muita dificuldade. E no doutorado eu fiquei mais feliz porque eu já era concursada. Mas eu não poderia gozar com bolsa para fazer o doutorado. Então **meus estudos foram perpassados por muitas dificuldades financeiras ou de tempo ou os dois. Nunca foram dadas todas as possibilidades de estudar de uma forma tranquila. Eu tenho inveja na verdade de quem consegue se afastar para fazer só um doutorado com sua bolsa. Eu não nunca tive isso. Não fez parte da minha história, da minha trajetória, assim como não para a trajetória de grande maioria das mulheres negras de estudar confortavelmente. A gente estuda pressionada de ter que dar respostas para as condições objetivas de subsistência para poder criar os filhos.** (Dandara, 2015, Grifos da Autora).

Ademais, analisando as condições de formação e escolarização de jovens negros e negras, as narrativas aqui, chamam a atenção para a necessidade de se ter políticas públicas que favoreçam e garantam não só a entrada deste segmento nas universidades, como também lhes garantam a permanência nestes espaços (bolsas moradia, alimentação, possibilidades de acesso a projetos de pesquisa e extensão).

Quanto a terceira problematização concernente sobre a inserção ou não das docentes na pós-graduação, temos a situação do ingresso e permanência nos Cursos de Pós-Graduação, que também apresentam nuances e desafios para estudantes negros e negras. No quadro abaixo, seguem informações sobre a temáticas de pesquisa e instituições no qual realizaram a pós-graduação durante o mestrado e doutorado.

Quadro 3. Informações sobre temáticas e os programas de pós-graduação e o ano:

Tema de Dissertação de Mestrado	Tema da Tese de Doutorado	Programa de Pós Graduação durante o mestrado	Programa de Pós Graduação durante o doutorado
O Negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio	Interrogando Discursos Raciais Em Livros Didáticos De História: Entre Brasil e Moçambique - 1950 - 1995-	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
De gente da Barragem a Quilombo da Anastacia: Um Estudo Antropológico sobre o Processo de Etnogênese em uma Comunidade Quilombola no Município de Viamão/RS	Entre Quilombos e Palanques: Um estudo Antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia	Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Ciência Social, Universidade de São Paulo – USP
O uso Da Literatura De Base Africana E Afrodescendente	Pretagogia: Construindo Um Referencial Teórico-Metodológico, De Base Africana, Para A Formação De Professores/As	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
O Reisado em Juazeiro do Norte – CE e os conteúdos da História e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei 10.639/03.	Os Congos de Milagres e africanidades na educação do Cariri cearense	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
A menina e o erê nas viagens ao ser negro - uma pesquisa sociopoética com educadores em formação	Valorização da cosmovisão africana na escola: uma pesquisa-formação com professoras piauienses	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
Maternidade e Conjugalidade: múltiplos discursos na construção de um devir mulher	A maternidade simbólica na religião afro-brasileira: aspectos socioculturais da mãe-de-santo na Umbanda em Fortaleza	Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará
A Escola Rural e a questão do Saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo.	Cada Sala um Rosário, Em Cada Quintal uma Oficina: O Tradicional e o Novo no Ensino Tecnológico no Cariri Cearense	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
Trabalho Infante-juvenil? Problema ou solução?	Discurso, jogo simbólico e escola: uma leitura dialógica do lúdico	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
Não informado	Rapports de pouvoir dans deux écoles communautaires au Brésil	Mestrado em Ciências da Educação na Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, PARIS	Doutorado em Ciências da Educação na Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, PARIS

Fonte: Informações extraídas da Plataforma lattes, abril de 2017.

Se percebermos a relação dos programas de pesquisa nas quais as docentes realizaram o mestrado e doutorado, nota-se que houve uma continuidade e permanência da primeira parte da pós-graduação, até o término de doutorado, salvo duas docentes que optaram por mudar de instituição após o mestrado. Ademais, as temáticas investigadas tanto no mestrado, quanto no doutorado, referem-se a discussões com ligação direta as questões raciais e alguns recortes relacionados as dimensões de gênero, deixando claro que a

escolha e o caminho teórico percorrido, não se dissociam da realidade concreta dos dilemas enfrentados por elas, a saber, as dimensões econômicas, educacionais, raciais e de gênero.

Em 99 eu passei na Federal do Rio Grande do Sul para o curso de Ciências Sociais porque eu queria trabalhar com a temática das relações raciais eu me apaixonei pelo curso. Eu aprendi nas aulas de cultura e cidadania do Zumbi; que era uma aula que a gente tinha convidados e aí vinham pessoas e vinha, por exemplo, alguém ligado a área da Sociologia, da História. E aí eu me apaixonei e eu ingressei depois na docência das Ciências Sociais na Federal do Rio Grande do Sul. Fiz o mestrado e depois antropologia social. Escolhi a antropologia porque é o campo de conhecimento que eu vi que eu poderia pesquisar, trabalhar com as temáticas das relações raciais. E aí, nesse momento eu também me tornei professora voluntária no zumbi dos palmares. Eu fiz a graduação e o mestrado lá (Luiza Mahin, 2015)

A “escolha” pela temática racial, aparece também a partir das experiências em lócus, durante os processos de exclusão e racismo vividos na infância, nas escolas nas quais trabalharam, movimentos sociais que se inseriram e/ou de outros espaços nos quais a presença do racismo sempre ocorreu de maneira latente e excludente. Como se trata de trajetórias acadêmicas de mulheres negras, ainda que em áreas distintas, os problemas de pesquisas, se articulam diretamente com os dilemas enfrentados por elas durante o processo de escolarização e interrelações ao longo de suas vivências. A problemática sentida, repercutirá de maneira concreta em suas respectivas investigações e proposições. Este vínculo entre o que é vivido e o que é teorizado, foi denominado por Filipa do Pará como um “afeto por pertencimento”, ou uma consciência de qual lugar negros e negras ocupam na sociedade e como isso pode ser questionado e repensado dentro das universidades. Como ela destacou, não são todos os pretos (as), que estão preocupados em pautar discussões sobre a questão racial, assim como nem todos teriam esse “afeto”, e/ou uma consciência individual e coletiva capaz de compreender o significado de ser professor (a) negro (a), em uma sociedade historicamente racializada.

Ademais, a linearidade e a sequência na formação estão relacionadas, ao teor das dimensões vividas sobre questões raciais, bem como o impacto de tais questões no contexto estrutural da sociedade. As investigações se inserem em uma perspectiva de denúncia, problematização e criação de estratégias de combate e enfrentamento sobre os

dilemas étnico raciais conforme podemos perceber nas narrativas da professora Josina Machel:

Meus estudos todos, eles foram com artefatos culturais de base africana daqui da região do Cariri porque assim, eu fui a primeira pessoa da região do Cariri a ir para o programa de mestrado em educação da UFC e o que a gente via por aqui em termos de discussão assim, partia muito da ótica escravista, dessa coisa de que se existe, se existiu ou não escravização aqui no estado do Ceará. Quando eu cheguei na UFC o professor Henrique Cunha Junior ele me fez uma outra proposta da gente começar a contar dessa participação negra no nosso estado numa perspectiva de a gente começar a ver esse povo negro como um povo importante para a produção da cultura local e aí, ele me fez uma proposta de a gente começar a investigar essa presença africana nos artefatos culturais daqui da região do Cariri e fazendo um link com a educação, com a escola, com a educação básica, discutindo a importância da escola, proporcionar que o aluno conheça o que é seu, o que é local, as suas referências culturais e visualize essa presença africana a partir de uma outra perspectiva, de uma perspectiva que crie essa relação de reconhecimento, de identificação com esse povo, com esse lugar, com essa cultura. (Josina Machel, 2015).

De modo geral, os estudos realizados durante o mestrado e/ou o doutorado, em grande parte, enfatizam o protagonismo e a resistência das populações negras nas diferentes esferas do conhecimento, rompendo com a lógica de estudos embasados tão somente pelo viés da escravidão. Assim, além da denúncia da discriminação e preconceito racial nos espaços educacionais e/ou outras instâncias, vão corroborar de maneira direta na elaboração de alternativas e propostas para a minimização do mesmo que contribuirão e contribuem para a construção de relações menos conflituosas e desiguais. Estas inquietações e proposições, perpassam suas investigações desde o mestrado e o doutorado, às suas posturas e práticas docentes quando ingressam nas Instituições de Ensino Superior e em outros espaços institucionais da qual façam parte. Nesse sentido, a “pauta” ou a “militância”, não deixa de ser exercida após a travessia acadêmica.

o tema da minha dissertação ela surgiu da fala de uma criança negra na sala de aula. Eu estava trabalhando com um livro onde tinha um menino branco que se dizia rei do futebol e o autor dizia que as crianças se desenhavam como reis e rainhas. Uma menina negra chamada Luana já com oito anos de idade, sem saber ler, vítima de racismo intenso na escola levanta e diz: tia, mas eu nunca vi uma rainha negra. E eu disse: Luana, mas existe. Existe não, tia, não tem nem na televisão! Aí uma outra menina mais clara diz: mas a gente pode ser tudo o que a gente quiser. Eu disse pronto, encontrei a minha dissertação! Se eu trabalhar literatura africana e afro-brasileira as crianças vão repensar o ser negro (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Para além da realização do mestrado e doutorado, para boa parte das docentes, esta inserção, se concretizou, mediante o encontro de professores orientadores que também já discutiam as questões raciais e que, portanto, oportunizaram o ingresso das mesmas, na Pós-Graduação. Cabe mencionar alguns exemplos de como essa relação de apoio e fortalecimento se deu a partir das narrativas das docentes.

A inspiração para dar continuidade aos estudos, veio a partir das experiências e trocas afetivas, junto a educadores (as), que desde sempre, impulsionaram o desejo pela academia, como mencionado pela professora Josina Machel:

eu comecei a pensar na possibilidade de fazer um mestrado, mas assim, muito incentivada também por vários professores que eu tive na graduação, que nos impulsionava, que nos ajudavam, que discutiam sobre essa importância. Durante a minha graduação, a gente recebia muita orientação da importância da gente poder ir para uma pós-graduação, fazer um mestrado, fazer um doutorado (Josina Machel, 2015).

Da mesma forma, o seguir a carreira docente foi se consolidando a partir de referências de outras professoras negras que possuíam uma representatividade importante na trajetória de cada aluna negra. Enquanto uma das primeiras referências de docência negra em uma universidade pública, que encorajou as alunas negras a também projetarem e desejarem o caminho da docência superior como projeto de vida, possível de ser alcançado. Foi o caso de duas docentes, Jovelina Pérola Negra e Antonieta de Barros não obstante apoiadas pela mesma docente. Ambas, até o período da universidade, não tinham se deparado com professores negros em sua formação e muito menos, acreditavam que mediante a condição de vida a qual possuíam, teriam possibilidades objetivas de reverterem a situação na qual se encontravam. O encorajamento quer seja por palavras, quer seja por atitudes que possibilitassem a inserção cada vez mais efetiva de cada aluna, nos espaços institucionais (concessão de bolsas de pesquisa e/ou extensão), que esta professora transmitiu a estas alunas marcou de maneira inversa a trajetória que cada uma trazia até chegar a universidade. Ou seja, oportunizou o ingresso dessas estudantes no Ensino Superior.

Conhecer e conviver com uma docente negra que tinha um jeito diferenciado e próprio de viver a negritude influenciou positivamente na forma como cada uma das discentes

Antonieta de Barros e Jovelina Pérola Negra, se perceberam como alunas negras e de certa maneira nas escolhas profissionais realizadas posteriormente. A partir da convivência com essa determinada professora, elas foram se descobrindo e redescobrando enquanto mulheres negras e o que poderiam se tornar. A partir deste espelhamento inicial advindo do encontro com a docente mencionada anteriormente, temos então, o seguinte depoimento:

no segundo ou terceiro semestre de aula, nós estávamos matriculados na disciplina pedagogia de Paulo Freire e havia uma grande expectativa nessa disciplina porque tinha acabado de passar no concurso uma professora da Paris 8. Disseram que a mulher era a bambambam (...) Uma pessoa que anda na Europa, é uma pessoa muito famosa ainda mais estudar. Na época eu pensava assim, o meu mundo era muito pequeno ainda, minha visão de mundo, minha cosmovisão. E entrou uma mulher negra da tua altura, pequena, com uma mochila de couro nas costas, cabelo de trancinha, sandália de couro. Simples, uma pessoa simples, uma pessoa doutora que fala seis idiomas, negra! Totalmente quebrou, sabe o que é quebrar, fragmentou, espalhou no chão o modelo de professora universitária que eu tinha. Aí a minha colega, minha melhor amiga a época era a Cida, aí eu: Cida mulher, essa mulher entrou e sentou na cadeira da professora. Mulher essa é a doutora Sandra Petit. O que? essa aí é uma doutora? Uma mulher negra? Sabe o que é a primeira referência de mulher negra bem sucedida da minha vida? Foi a professora Sandra Petit. (Antonieta de Barros, 2015).

A boa relação entre as duas, foi de tal modo, que a professora, a convidou para participar como bolsista em um projeto de iniciação científica. Dos projetos, tanto Antonieta de Barros, quanto Jovelina Pérola Negra, foram suas respectivas orientandas de mestrado e doutorado. Por aqui, percebe-se a importância da representatividade negra enquanto trajetórias de sucesso na inspiração e também possíveis projeções futuras no enfrentamento contra o racismo de estudantes negros (as). Ressalta também, a necessidade de mais trabalhos voltados para elevar e a dar visibilidade a cultura afro-brasileira de modo a permitir novos diálogos e construções nos espaços de formação.

Filipa do Pará relatou que ao término da Graduação durante a realização da monografia, seu interesse era pesquisar sobre a história do negro em sua região, porém, não encontrou professor que a orientasse “o corpo docente, não se apresentava como possíveis orientadores, e, segundo a temática, não teve ninguém que interessasse” (Filipa do Pará, 2015). Diante disso, a única alternativa encontrava, foi a de realizar a

pesquisa sem um orientador, contando com o seu próprio esforço em se tornar concreto a curiosidade de investigar tal temática. Faltava-lhe incentivo e apoio direto do corpo docente no que tange a contribuir em sua formação científica e além disso, inviabilizando o término de seu processo formativo no Ensino Superior (conclusão da graduação em História).

eu queria ter a oportunidade de fazer um trabalho desse; ai não tinha quem orientasse, sabe assim, eu fiz meu trabalho sozinha. É um trabalho que eu gosto muito porque eu acho que foi muito fruto realmente do meu esforço pessoal. Fiz uma monografia sobre o movimento negro lá na época, conversei, entrevistei à minha maneira, sem orientação, os principais líderes dos grupos. (...)Eu tive que fazer minha pesquisa sozinha. Não tinha quem me orientasse... (Filipa do Pará, 2015).

A situação relatada pela docente acima, é uma realidade constante também já evidenciada por diversos pesquisadores (Cunha Júnior, 2003; Carvalho, 2006), no que se refere a criação de nichos acadêmicos no qual estudantes negros não teriam a facilidade de ingressar e terem de fato, seus problemas de pesquisa, aceitos como “temas relevantes” a serem investigados na pós-graduação:

eu me lembro que uma das coisas que me chamava a atenção, é que quando foi avançando o processo da graduação a maior parte dos meus colegas recebiam incentivos para ir para o mestrado, menos eu; então, você estava estudando, te preparando para a seleção, etcetera e tal e comigo isso não acontecia. Justamente por não acontecer que eu decidi que eu iria para o mestrado e eu fui para o mestrado e foi uma zebra porque o pessoal nem apostava que eu fosse passar porque não era um tema assim..., também vi mesmo na pós-graduação eu me lembro que naquela época o máximo assim que era a discussão de gênero, é um campo que estava bem consolidado, tinha professores e tudo, tanto que quando eu passei na seleção não tinha quem me orientasse (Luiza Mahin, 2015).

Geralmente, a aceitação de estudantes negros nos cursos de pós-graduação e mesmo a orientação de temáticas relacionadas as problemáticas raciais, não são percebidas com bons olhos em alguns programas. O que acaba deixando muitos futuros pesquisadores negros fora do mestrado e doutorado⁴³. O fato de dizer que não tem orientador para a temática racial, ou que se trata de um tema irrelevante para a sociedade atual (o recorte de classe interessaria mais do que o recorte racial), revelaria sobremaneira, a não

⁴³ Essa realidade explicaria em partes, o número inexpressivo de jovens negros e negras como pesquisadores no Brasil. (José Jorge Carvalho, 2006; Cunha Júnior, 1996 e Reis, 2012)

aceitação de que este ainda é um tema bastante caro para compreender as nuances e as hierarquias raciais. O “desinteresse” para projetos cuja temática abranjam as problemáticas raciais, demonstram também a tentativa de negar a existência do racismo ou de falar sobre ele. Assim como apontam a negligência em aceitar um alunado negro, tendo em vista as visões estereotipadas sobre os mesmos. O foco ainda é centrado nas concepções mistificadas sobre as relações raciais, como por exemplo, a exaltação da democracia racial por intermédio do foco nos estudos culturais, do que propriamente abordar o racismo e suas interfaces. Embora as dimensões apresentadas acima, não sejam definidas “as claras”, durante o processo de seleção de ingressos (as), ele não deixa de se fazer presente durante os processos seletivos. Fica no interdito e torna-se ainda mais complexo pensar a inserção de jovens negros na carreira acadêmica e de pesquisa. Situação bem descrita pela professora Luiza Mahin durante sua graduação:

os primeiros desafios na graduação, foi perceber que a universidade, o mundo acadêmico não estava necessariamente preparado para discutir a questão racial. Eu tive como orientador o único professor negro de toda a universidade que era um professor cabo-verdiano que me ensinou uma das coisas que depois eu aprendi e trago até hoje. Ele me dizia que eu não poderia ter argumentos políticos para o debate racial na universidade. Eu tinha que aprender a ter argumentos teóricos e muito fortes. E eu aprendi. Então, a partir desse momento eu consegui lidar. Porque eram sempre aquelas coisas do tipo assim, eu sentia que a questão racial podia até ser bem vinda na universidade dentro de determinados limites. Perguntavam ah, você não quer conversar sobre o carnaval? (Luiza Mahin, 2015)

Assim, como a pesquisa realizada por Reis (2012), analisando as trajetórias acadêmicas de professoras negras, encontrou narrativas que afirmaram o isolamento ou preterição de jovens negros em projetos de pesquisa e/ou extensão durante a graduação. Reis (2012), evidenciou que no percurso da graduação, em grande parte dos nichos acadêmicos, estudantes negros não são convidados (as) e/ou selecionados (as) para participarem de projetos de pesquisa. Em nossa investigação, tal situação foi também reafirmada. As entrevistadas destacaram que em suas trajetórias acadêmicas, se depararam com situações nas quais o racismo sempre falava alto, desde o ingresso a permanência dentro dos cursos de graduação, à escolha para serem bolsistas em projetos. Tais atitudes estariam diretamente relacionadas às concepções errôneas de incapacidade e desempenho acadêmico de estudantes negros (as). Dito de outra forma, trata-se de mecanismos que acabam por invisibilizar a presença de jovens negros (as),

no âmbito da pós-graduação, desconsiderando e racialmente delimitando quem tem acesso ou não nestes espaços.

Também é importante destacar, que no ensino superior, o número de docentes negros é bastante reduzido em relação aos demais professores brancos, conseqüentemente as problematizações com o cunho mais progressista sobre as questões raciais estão por ser construídas. Embora, não caiba apenas aos professores negros a reflexão científica e acadêmica sobre as relações raciais e o racismo. Conseqüentemente, há um número assim, inexpressivo de investigações tendo como sujeitos pesquisadores (as) negros (as). Gomes (2005, p.186) partindo deste contexto de racismos epistemológicos e institucional, defende a necessidade do aumento da participação de pesquisadores negros na universidade e assim, descentrar o espaço acadêmico do reduto branco: *“aumentar o quadro de pesquisadores negros é aumentar as chances de mudar a situação de subalternidade em que se encontra o negro no país e fazer com que a produção desses intelectuais ganhe visibilidade”*. Portanto, trata-se de uma forma direta de reverter o quadro de privilégios e distinção que persistem nos espaços de disputa e oportunidades científicas.

Das nove docentes aqui interpeladas, num total de quatro, para Josina Machel, Filipa do Pará, Jovelina Pérola Negra, Antonieta de Barros, o mestrado, e ou mestrado e doutorado, foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, tendo como orientadores, professores negros que criaram e vem legitimando ao longo dos anos, o eixo de pesquisas: Sociopoética e Relações Raciais. Nota-se uma situação quase lógica, uma vez que são restritos os espaços de inserção de jovens negros e negras na pós-graduação, com temáticas voltadas para as questões étnico- raciais e de gênero, no mestrado e doutorado. Toda essa continuidade, também se coaduna com a trajetória acadêmica realizada e as oportunidades encontradas, necessariamente de aprendizado, durante a formação nas universidades, mediante as experiências como bolsistas de extensão ou pesquisa, ou mesmo em estágios, na maioria das vezes junto a professores negros que se debruçavam sobre as questões raciais e conseqüentemente, davam visibilidade oferecendo oportunidade de formação científica a alunos (as) e negros (as).

Dessa forma, a inserção na pós-graduação, deu-se à medida que na trajetória acadêmica, as discentes encontravam educadores que “pautavam” as questões raciais como questões políticas e investigativas, lhe abriam um leque de oportunidades de ingresso na pós-graduação. Como bem colocado pela docente Filipa do Pará, a sua imersão no doutorado, ocorreu à medida que encontrou um docente que “bancou sua ideia”, assumiu consigo o desafio de falar sobre a negritude e orientá-la. Filipa do Pará, destacou, que se não fosse este aceite, certamente, ela não teria realizado o mestrado acadêmico:

Bancou a orientação (...) vamos dizer assim, ele assumiu um compromisso político que se eu passasse, ele orientaria porque lá dentro não tinha ninguém interessado para orientar. Então, como ele já estava iniciando a colaboração dele ao programa, ele disse que se eu passasse, ele orientaria. **É isso que eu chamo de bancar o ingresso dentro do curso. Porque se não fosse ele que assumisse a orientação, não tinha ninguém para me orientar. Ninguém ia me aprovar.** (Filipa do Pará, 2015, Grifos da autora)

A postura deste mesmo professor que a orientou, também foi crucial na formação de outras estudantes negras e negras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Enquanto uma postura de educador militante, esta atitude, foi também evidenciada com os demais docentes do eixo sobre questões raciais, os quais possuem a característica de agregar estudantes cuja trajetórias e pertencimentos se referem etnicamente a negros e negras e/ou oriundos das classes menos favorecidas, independente do pertencimento étnico racial. De modo similar e tendo clareza dos processos de discriminação e negação, as docentes que aqui interpelamos, quando ingressam no ensino superior, passaram a criar estratégias de modo a contribuir para que estudantes negros (as), e/ou pobres, tenham possibilidades de serem bolsistas de um projeto de pesquisa ou extensão, assim como os demais estudantes, como foi a estratégia adotada pela professora Preta Zeferina: “eu comecei na graduação, a criar disciplinas, a dar oportunidades para alunos negros. Eu tive um projeto de extensão com quinze bolsistas.

Filipa do Pará, também trouxe em sua narrativa uma situação parecida, no qual sua primeira professora durante o doutorado em Moçambique, a inspirou a reconhecer e ter práticas inclusivas na academia. Conforme ressaltado por ela essa professora, foi uma

das primeiras “que rompeu o bloqueio da dominação branca, ou do privilégio branco de estudar e ir para Portugal se graduar.

Quando ela voltou como professora em sua maioria de brancos que era quem frequentava a escola e, os poucos pretos que tinha, quando chegava no final do ano eles ficavam reprovados. E o que, que ela fazia? Ela simplesmente dava um jeito no conselho escolar de aprovar esses companheiros. Aprovar essas pessoas. E aquilo me chamou muito a atenção. Eu sei que ela não foi a única que fez isso. No meu ponto de vista, é pensar como é que as diferentes formas que você tem de promover alguém. Promover alguém que está sempre em desvantagem. Não porque eles sejam incompetentes, que é esse o discurso o discurso das cotas que muita ou que parte da sociedade faz. (Filipa do Pará, 2015).

Deste modo, e de tantas outras maneiras, nota-se nestas atitudes, ações concretas de potencializar e possibilitar o ingresso e a formação de novos pesquisadores e pesquisadoras negras, já que a invisibilidade negra ainda é um algo reificado por grande parte das universidades públicas do país. Diante disso, cabe mencionar novamente a pesquisa realizada por Reis (2012). No que diz respeito às estratégias criadas pelas docentes negras a fim de romper com o ciclo de exclusão dos (as) estudantes negros (as), as mesmas priorizavam no momento da seleção de bolsistas para atuar nos seus respectivos projetos de pesquisa, a admissão de estudantes negras e/ou pobres,

minhas bolsistas, a maioria sempre foi negra. Não colocava cor no edital, mas eu sempre trabalhei com meninas negras. E todas elas sempre tiveram um desempenho muito bom. Porque elas nunca foram as minhas escriturarias, nem carregaram a minha bolsa, nem foram comprar cafezinho, como muitas professoras fazem, que tem todo um discurso de solidariedade, de respeito e tudo mais, mas que tratam os bolsistas de uma pior maneira possível. Numa relação servil, principalmente se for negro/a. Eu sei de professores da educação que têm bolsistas, convidam os bolsistas brancos para irem a casa delas, mas não levam os bolsistas negros; não levam mesmo (Lourdes Brazil entrevistada da pesquisa de REIS, 2012, pág. 14)

As iniciativas citadas e defendidas acima, são, em tese, práticas de enfrentamento e ações de resistência frente ao racismo institucional. Ademais, olhando as linhas e eixos de pesquisa nos quais as docentes estudaram, nota-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Ceará, é um espaço relevante na formação de estudantes negros (as). Como mencionado pela docente Antonieta de Barros, ser apoiada e acolhida por docentes (negros), foi primordial em sua trajetória acadêmica.

quando eu conheci a professora Sandra Petit, que nós decidimos a temática na iniciação científica, ela me apresentou ao professor Henrique Cunha. Nesse momento eles estavam começando a se afinar para a pós-graduação. Ela estava entrando na pós-graduação, ele já era do programa. Eles estavam trabalhando próximos essa época e eu conheci ele. Ele é um grande incentivador das pessoas que entram e ele quer realmente que isso cresça na universidade, a presença da população negra (Antonieta de Barros, 2015).

Assim, é preciso reafirmar o papel e a importância do eixo Sócio Poética do referido programa, uma vez que, neste espaço de investigação, docentes dão apoio e abrem possibilidades de pesquisas para estudantes que analisam as problemáticas raciais. Se em espaços anteriores, as discussões de ciência, conhecimento e teoria tenham sido pautadas em um saber eurocêntrico, especificamente, nesta linha de investigação, há docentes dando voz aos saberes afrodescendentes de forma a fortalecer e a encorajar novos pesquisadores a investigarem nessa temática.

dentro das dificuldades existiu alianças, existiu enquadramentos. E para nós é ter esse eixo lá da UFC que primeiro foi puxado pelo professor Cunha e pela professora Sandra Petit. Então, a gente deve muito a eles porque isso aí é apoio, isso aí é aliança. Isso aí é como se fosse bálsamo para nós na travessia. É dizer assim: oh mulheres negras vocês podem, olha que bela, olha não sei mais o que... (...) Isso foi nos dando condição da gente poder estar lá diretamente ou não. Lá foi o primeiro lugar que disseram venha dar aula depois do seu doutorado, venha dar aula que a gente lhe aceita, o que é isso? É empoderamento, isso é aliança, isso é apoio. Ninguém se faz sozinho. A gente precisa de apoio. Então, onde tem universidade que tem os NEABs, que tem professores, que tem pessoas que estão ali, a gente pode alcançar (Dandara, 2015).

Neste sentido, os professores do eixo⁴⁴, acabaram por se constituir como multiplicadores de ações de combate e enfrentamento ao racismo. Neste espaço, nota-se uma expressiva discussão atualizada, e em primeira pessoa sobre as dimensões raciais não somente no estado do Ceará, como também estabelece contribuições teóricas e epistemológicas no Brasil e demais países, especificamente os diaspóricos.

⁴⁴ Atualmente o eixo “Sociopoética e relações raciais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, é composto pelos seguintes docentes: Henrique Cunha Júnior, Sandra Haydee Petit e da professora colaboradora Joselina da Silva.

5.2 Do término da pós-graduação, ao ingresso nas IES, como docentes efetivas: caminhos e descaminhos

Posterior a conclusão dos cursos de pós-graduação, a entrada nas universidades enquanto professoras efetivas, também logrou se um tempo de investidas e tentativas de concursos. De antemão, vale mencionar que o fato de se obter um diploma ou certificado de pós-graduação, não garantirá de forma imediata o ingresso no mercado de trabalho. Cabe também relatar, que este ingresso assim como a travessia acadêmica, deu-se de forma a posteriori, se comparadas a demais profissionais que logo que terminam a pós-graduação e já se inseriram como professoras efetivas (Luiza Mahin e Antonieta de Barros). A lacuna entre a conclusão da pós-graduação seja mestrado ou doutorado e a inserção profissional, variou uma média de 2 a 3 anos de ingresso. Em outras situações essa lacuna deu-se por um período de até 10 anos, após o término da graduação. Esse “tardiamiento”, pode ser explicado tendo como dimensões, as problematizações colocadas acima, tais como o racismo durante o percurso da graduação e pós-graduação, as exigências culturais quanto aos papéis de mulher e mulher negra na sociedade, bem como fatores outros, que influenciariam na entrada das mesmas no mercado de trabalho, como as questões políticas⁴⁵ presentes em cada instituição de ensino superior.

O processo de seleção de Concursos Públicos para a Carreira de Magistério Superior, normalmente ocorre através de 3 etapas: prova escrita (anônima), prova didática (aula expositiva sobre um determinado tema), e seleção do Currículo Lattes. Embora a primeira etapa, carregue consigo um caráter mais formal, e conseqüentemente sem grande possibilidade de intervenções, nas etapas seguintes, o mesmo não pode ser afirmado, haja vista, que no momento da avaliação, critérios subjetivos, pré-conceitos, e/ou algumas preferências terão um grande peso na definição do candidato que será admitido na referida instituição.

O ingresso no ensino superior público como via legal, aparentemente, não teria critérios subjetivos na sua seleção e escolha. A mesma é realizada de forma objetiva, aparentemente clara e sem interferência externa. Tal conduta, mesmo que possa portar

⁴⁵ Sobre as questões de poder e política nas instituições superiores, bem como os aspectos subjetivos, segregacionistas durante as seleções ver José de Carvalho Jorge (2007), Henrique Cunha Júnior, (1996).

todas essas características, quando se passa da etapa de prova escrita ou prova discursiva e advém o desempenho didático bem como a análise de currículo e entrevista, pode sim trazer em seu bojo critérios subjacentes a categorias simbólicas, como preferências subjetivas. Pode portanto, tratar-se de um jogo simbólico plenamente arquitetado, como forma de beneficiar alguns pares e desmerecer outros.

Tal qual foi vivenciado pela docente Filipa do Pará, quando realizou seu primeiro concurso para ingressar na carreira docente:

(...) o primeiro concurso que eu fiz, quer dizer, que eu me inscrevi, houve tanta motretagem nesse concurso que eu acabei ficando de fora. Eu tinha tirado a primeira nota, aliás, a nota mais alta da prova escrita, isso me dava o direito de ir para a segunda fase. Como já tinha uma pessoa certa para entrar, então, eles resolveram rebaixar minha nota o máximo possível na didática para eu não poder entrar em primeiro lugar. Então, eles praticamente me desclassificaram na prova didática. (...) a vaga, já estava destinada para uma pessoa que inclusive, tinha relação pessoal com a coordenadora do concurso. Isso eu soube depois. E de fato foi essa pessoa que entrou. Ela não tinha produção nenhuma na área de ensino. A minha produção sempre foi na área de ensino de história, trabalhando com essa temática afro-brasileira de uma forma geral. Mas ela que entrou. (Filipa do Pará, 2015).

Situações como essas, são relatos recorrentes durante os processos seletivos desde o ingresso na Pós-Graduação à investida na carreira de professores. Ainda que passe pelas etapas anteriores no momento final (entrevista, no caso da pós-graduação e a prova didática, no que tange aos concursos) no momento da “apresentação” de si, os (as) candidatos (as), negros (as), podem ser lidos fenotipicamente como aqueles que não teriam capacidade intelectual para estar naquele espaço institucional de tal modo que uma outra justificativa aparece como resposta plausível para a recusa dos (as) mesmos (as), nas instituições. Não é somente mais um concorrente, mas um indivíduo negro, colocado em avaliação por uma banca que terá seus critérios objetivos e subjetivos durante esta seleção. Dentre estes critérios subjetivos, cabe não só a discriminação e preconceito, como também as relações interpessoais e de compadrio, presentes nos espaços institucionais. Por se apresentar de forma subliminar, o racismo, efetua uma ação de repúdio ou criminal sob estas posturas, torna-se um impasse bastante complexo nas organizações. Esta última colocação foi também apresentada e duramente repudiada pela docente Dandara ao concorrer à uma vaga de Assistente Social para a Secretaria de Saúde Pública do Município de Fortaleza.

fiz um concurso público, quando eu estava em 96. Eu estava já cursando o mestrado e apareceu um concurso para Secretaria de Saúde Pública do Município de Fortaleza que era para ir trabalhar no conjunto Ceará. Tinha onze vagas e eu a décimo primeiro lugar. Eu não tinha estudado muito porque eu estava muito mais dedicada ao mestrado que era em Sociologia e não em Serviço Social e também, eu fiquei na última vaga. Aí quando eu passei eu pensei, ah, resolvi minha vida, vou ser concursada, servidora pública. Embora eu não tenha afinidade com a saúde, mas eu tinha necessidade de grana muito grande para sustentar a família e tudo mais. Aí, eu soube no dia lá que fui levar minha documentação pensando que eu já ia assumir, que eu tinha perdido a vaga. Porque uma pessoa tinha recorrido e tinha tomado a minha vaga. E eu fui e disse que queria tempo para responder e ele disse “não, você perdeu a vaga não tem mais como”. Aí eu descobro que essa pessoa que ela não tinha título para ir comigo. Ela estava lá no fundo da fila e ela era irmã da diretora do hospital. Eu fiquei muito decepcionada, muito triste. Mas assim, muito inexperiente, sem base de apoio do jurídico, de apoio de um advogado para pagar. Porque eles na certa me viram, viram que eu era do Piauí, viram que eu era uma mulher negra. E realmente eles ganharam. Ela hoje é a profissional (...) Ela era irmã da mulher que era diretora do hospital (Dandara, 2015).

Novamente, a dimensão do racismo institucional, mediante ao silêncio e a manutenção dos lugares diferenciados para negros e brancos nos espaços formais, são concretizados de forma cruelmente racial, ambígua e desigual. Particularmente, destacar esses percalços na institucionalização de carreiras de mulheres negras, é denunciar a existência do racismo estrutural e institucional, bem como as resistências tecidas ao longo de suas trajetórias, diretamente associadas à sua capacidade de resiliência e persistência:

a vida da gente como mulher negra e como população negra como um todo é muito perpassada por esses fracassos e de decepções que as vezes nos aniquila e as vezes nos imobiliza para agir. Eu ainda bem que tive uma ação de agir. As vezes isso nos impacta de uma forma tão profunda que nos imobiliza de a gente acha que não tem jeito mesmo, que nem nesses processos que podemos dizer burocráticos e racionais a gente consegue realmente se erguer (Dandara, 2015).

Através de suas respectivas rupturas e superações, o ingresso na carreira docente, dar-se-á durante o mestrado, e/ou após experiências como professoras na educação e/ou professoras substitutas em universidades estaduais e federais. Do mesmo modo, todas as docentes, após o término da graduação e mestrado, quer seja trabalhando em escolas públicas, quer seja atuando como docentes em universidades públicas e privadas, e/ou outras atividades relacionadas aos seus respectivos graus de formação, não ficaram sem

efetuar uma atividade remunerativa. A lacuna entre o ingresso como professoras efetivas e o término da pós-graduação, foi assim preenchida por trabalhos as vezes com boa remuneração e em outros momentos de precarização, como bem relatou a docente Dandara:

Quando eu estava coordenando a ONG, já com um ano eu acho, eu vou e passo no mestrado na UFC. Eu passo no mestrado em 95. Então, eu fiquei de 92, o ano todinho de 92. Eu fiz antes do mestrado uma especialização em ciência política na UFC. Aí depois eu engravidei em 93. Tive uma filha em 94. Quando ela estava com oito meses eu passei na seleção no ano de 94 para cursar em 95 o mestrado lá em Sociologia. (...) Então, quando eu fui para o mestrado de 95 até 97 eu fiquei como bolsista da Funcap. E depois em 97 eu fui fazer uma seleção para professor que chamava professor bolsista na Uece. Aí eu passei. Mas eu ficava numa condição de professora precarizada. Primeiro professora bolsista, aí depois professora substituta. (...) A cada dois anos, eu me submetia a uma seleção. (...) Em 2002 eu fiz o concurso, passei no concurso em 2002 e aí fui chamada só em 2004. (Dandara, 2015).

Tais des “ajustamentos” ou tentativas de ingressar como docentes efetivas, também ocorreram para as demais docentes como por exemplo, Filipa do Pará, que inicialmente, trabalhou como professora substituta na Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará, antes de ingressar como professora efetiva no ano de 2004, na Universidade Estadual do Cariri; a professora Carolina Maria de Jesus, inicialmente foi atuou como professora visitante na Universidade Estadual do Ceará e posteriormente, prestou concurso para a professora efetiva na Universidade Federal do Ceará .

Josina Machel, ingressou como professora substituta na Universidade Regional do Cariri entre os anos de 2005 a 2008. Nesta época ainda não tinha iniciado o mestrado em Educação. Foi durante este período de docência em uma universidade pública, que ela considerou a importância de continuar na academia, fazer uma pós-graduação para posteriormente prestar um concurso para se tornar professora efetiva. Como é sabido, as titulações ou os diplomas de especialização, mestrado e doutorado, tem gradativamente um peso considerável quando é realizado processo seletivo de docentes universitários.

quando eu comecei a trabalhar como professora substituta, eu deixei de ser professora de escola particular, mas ainda continuei atuando na rede municipal de Juazeiro, eu tinha um horário que eu dava aula na

escola pública, no outro horário, eu ia para universidade como professora substituta e na universidade, eu comecei a conviver com professores que já tinha essa formação, já eram professores mestres e doutores e chegando lá eu me identifiquei, eu me identifiquei com essa docência do ensino superior e eu comecei a entender que ou eu acessava outros níveis, outras titulações ou eu não conseguiria ser professora efetiva de uma universidade (Josina Machel, 2015).

Em 2006, Josina Machel, iniciou assim o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará. No ano de 2007, defendeu o mestrado e no mesmo ano, foi aprovada na progressão para o doutorado *eu defendi o meu mestrado, e fui aprovada na progressão para o doutorado, então assim, eu não parei, passei um ano, um ano e quatro meses no mestrado e já entrei direto no doutorado sem seleção...* (Josina Machel, 2015). No primeiro semestre do doutorado, e, após o término do contrato de professora substituta na Urca, Josina Machel, foi aprovada em seu primeiro concurso para docente efetivo na Universidade Federal de Alagoas. Novamente, teve que conciliar o trabalho e os estudos. Após esta instituição, e já com o título de doutora, ela atuou na Universidade Federal de Campina Grande e atualmente é docente na Universidade Regional do Cariri- URCA.

Como professoras adjuntas, ou seja, com o doutorado já concluído, ingressaram as seguintes docentes: Luiza Mahin, Carolina Maria de Jesus. As demais Josina Machel, Dandara, Filipa do Pará, Antonieta de Barros, Jovelina Pérola Negra e Preta Zeferina, iniciaram a carreira docente quando terminaram o mestrado e/ou enquanto o realizava; chamando a atenção para a jornada dupla ou tripla: enquanto acadêmica, docente e para algumas professoras a família e os filhos (as). Após o ingresso, como professoras efetivas, é que para algumas docentes iniciarão o curso de doutorado, como foi o caso de Filipa do Pará, Nzinga, Dandara, que aguardaram o tempo do estágio probatório, para solicitarem afastamento e cursarem o doutorado de modo integral.

Como ressaltou a professora Filipa do Pará, uma das maiores preocupações quanto ao término do mestrado, não era necessariamente o ingresso direto no doutorado, mas sim ter uma estabilidade financeira. Por isso, participar de processos seletivos para professores nas universidades públicas, foi algo prioritário em boa parte das trajetórias aqui recontadas. Novamente, a necessidade material imperava e passava a orientar os caminhos pelos quais as docentes iriam tomar. E assim, já efetivadas, retornam para as universidades para iniciar e/ou concluir o doutorado.

Ademais, é importante relatar que o anseio pelo magistério superior, assim como o ingresso no mestrado e doutorado, não foi algo dado desde sempre, mas sim, construído ou articulado a partir das várias vivências, experiências com a docência e/ou o trabalho outrora realizado e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, propriamente dito. Neste contexto, a disciplina, planejamento, determinação e elaboração de estratégias concretas, foram primordiais para o êxito nestas trajetórias, como por exemplo, no percurso realizado por Preta Zeferina:

eu não consegui nada de favor e para isso eu sempre me preparei. Quando eu venho trabalhar aqui foi uma realização de um plano que eu tinha há muito longe de chegar a vida acadêmica, na universidade. Tinha plano de mestrado, doutorado, desde o colegial eu já tinha planos disso (Preta Zeferina, 2016).

Observando a trajetória daquelas que “investiram” desde o término do mestrado nos concursos públicos, como já mencionado, a busca por estabilidade financeira, neste caso, aparece como primeira necessidade imediata para as docentes aqui investigadas. De modo a garantir inicialmente uma “segurança” econômica e financeira, de antemão tentaram concursos em suas respectivas áreas e posteriormente, reiniciaram a pós-graduação (doutorado) “eu queria me efetivar então, eu fui investi em concurso, a estabilidade para mim estava em primeiro lugar” (Filipa do Pará, 2015).

Além disso, o desejo pela docência superior, partiu das experiências desde então já realizadas por elas, ao longo dos trabalhos desenvolvidos como docentes e/ou coordenadoras pedagógicas, escolas públicas e privadas, bem como o trabalho em ONG's, consultórios e consultorias antes, durante e após a graduação e a pós-graduação. Conforme assim foi para a professora Jovelina Pérola Negra:

eu já tinha esse desejo de ser professora universitária e de ficar no curso de pedagogia. Eu comecei a perceber que eu precisava de voltar para as questões do curso. Eu disse: eu vou ter que começar a dar aula no curso de pedagogia porque aí eu vou ser forçada a estudar as coisas do curso de pedagogia. E aí eu recebi um convite de uma universidade no interior aqui em Sobral me convidando para que eu fosse trabalhar sobre a Lei 10639/2003 e trabalhar com questão de currículo. Eu ficava lá. Trabalhava lá dois dias. Se eu já gostava do curso eu me apaixonei mais ainda. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Durante a realização dos concursos assim como já ingressas como professoras universitárias, vieses de gênero, também foram relevantes e influenciaram os percursos realizados pelas docentes. Especificamente quanto a prestação de concursos, à assunção ou não do cargo de professora, quando as mesmas passavam pela aprovação, teve que ser também mediada e/ou negociada em suas respectivas relações familiares, devido às questões de proximidade, a articulação com outras atividades de mestrado e/ou doutorado e cuidado dos filhos. Como relatado pela professora Jovelina Pérola Negra:

eu tentei outros dois concursos antes. Um eu não passei e o outro eu não quis passar. Desisti na hora da prova didática porque era para morar em Floriano- PI. Eu era casada, tinha uma filha pequena e eu disse: eu não vou conseguir conciliar o meu doutorado e trabalhar em Floriano. Aí eu passei na prova escrita e fui fazer a didática. No meio da prova eu desisti. Saí mais cedo para poder ser reprovada e abandonei. Ninguém passou no concurso também. Eu disse só vou tentar concurso agora quando eu terminar meu doutorado porque eu não vou sacrificar meu doutorado. Eu quero que ele seja muito bem feito e se eu ficar aprovada num concurso, ou estudo para o concurso ou estudo para o doutorado. Aí, desisti e fiquei na particular trabalhando sem nenhum tipo de preocupação. Depois, voltei para cá e assumi a sala de aula novamente. Aí houve esse concurso lá na Paraíba. Eu passei, era para trabalhar com arte e educação e diversidade étnico-racial. Como não era distante, eu ia e voltava toda semana; eu dava aula terça, quarta, quinta e sexta. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Como mencionado acima, durante a trajetória profissional, as mulheres negras aqui, já inseridas nas instituições públicas como professoras universitárias, em determinado momento de sua carreira, prestaram outros concursos para outras instituições de ensino superior, e/ou pediram redistribuição (transferência), a outra IES.

Os motivos para tais atitudes, diversificam desde a procura de um lugar no qual, possam ficar próximas de seus respectivos familiares, como foi para a professora Josina Machel que iniciou sua carreira docente na Universidade Federal de Alagoas, pediu exoneração, prestou concurso e foi trabalhar na Universidade de Campina Grande, que fica localizada há 200 quilômetros da sua cidade natal. Lá permaneceu durante um ano. Antes da instituição que atualmente trabalhava, já empossada como professora na Universidade Federal de Campina Grande, novamente pediu exoneração e prestou concurso para a Universidade Regional do Cariri, e passam a residir no lugar no qual nasceu. Neste momento de sua vida profissional, conciliava a docência e o término do

doutorado. Também foi o momento no qual se casou. Mediante as escolhas feitas junto a seu esposo, Josina Machel, prestou seu 3º concurso e voltou a morar perto de sua família e de seu esposo. Aqui para além da discussão profissional, vida pessoal e familiar caminharam em consonância, não de maneira restritiva, mas sim de construções conjuntas, de afeto e fortalecimento:

quando eu fui para a federal de Campina Grande, eu fui porque meu esposo estava lá. E aí ele me influenciou, queria casar e tudo né (risos) aí eu fui. Só que quando chegou lá, ele se desencantou com a universidade. Ele não estava se adaptando, a cidade. Ele era um professor antigo da URCA. Estava com uma licença, um afastamento, que a gente chama aqui de suspensão de vínculo. E aí como ele não estava se adaptando e essa licença dele aqui na URCA já estava por expirar, ele resolveu voltar. Disse que ia voltar porque não estava feliz na federal de Campina Grande. Aí ele veio sem nenhuma perspectiva de que eu viesse. Eu fiquei lá e aí quatro meses mais ou menos depois, o governador abriu um concurso e como minha família toda é daqui, toda minha história é daqui, eu já estava casada e ele já estava morando aqui, eu achei melhor ficar aqui perto da minha família e dele. (Josina Machel, 2015).

No mesmo sentido, a decisão pessoal de fazer parte de universidades nas quais, deu-se também mediante a possibilidade de contribuir de forma significativa e sentir-se realizadas profissionalmente, em universidades nos quais tinham afinidade teórica e epistemológica. Foi o caso das professoras Antonieta de Barros e Jovelina Pérola Negra. Respectivamente Antonieta de Barros inicialmente docente na Universidade Federal do Piauí e Jovelina Pérola Negra que anteriormente, atuava na Universidade Federal de Campina Grande. Ambas, atualmente, são professoras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB. Instituição que trata em seu arcabouço identitário o foco nas relações inter-raciais nos países diretamente relacionados ao o continente africano de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Antonieta de Barros solicitou redistribuição⁴⁶ e Jovelina Pérola Negra, pediu exoneração e realizou outro concurso.

⁴⁶ O processo de redistribuição, refere-se ao deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, acordado entre as IES. Pode ser realizada por duas modalidades: “ex officio: para ajustamento de lotação e da força de trabalho às necessidades dos serviços, inclusive nos casos de reorganização, extinção ou criação de órgão ou entidade e a pedido do próprio docente.” (Portal do Servidor Governo Federal < <https://www.servidor.gov.br/gestao-de-pessoas/lei-8112-anotada/titulo-ii-do-provimento-vacancia>

A Unilab, para mim é um grande projeto da minha vida, de viver e trabalhar. De ser negra intensamente ali, entendeu (...) quando eu soube do concurso da UNILAB, inicialmente, eu soube que estava elaborando o curso de pedagogia então eu fiquei muito contente, aí eu disse: ai, Uma luz no fim do túnel! Não voltar para Fortaleza, mas a UNILAB que foi um projeto que eu participei da construção, das primeiras reuniões do grupo aqui, do movimento negro junto com militantes de Brasília. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

De um desejo confesso, por querer fazer parte de uma instituição na qual possam de fato, se sentirem realizadas profissionalmente, uma vez que a concepção e o arcabouço da instituição, culmina com os próprios desafios teóricos e epistemológicos esperados pelas docentes aqui interpeladas e atuais professoras universitárias.

eu desejei muito estar na UNILAB; era uma meta da minha vida: ou fazer concurso ou me redistribuir para cá. Só que como a UNILAB só tem professores doutores, eles não querem professores assistentes, todos os concursos é só para doutor. Eu esperei terminar o doutorado e fazer então, abrir o processo de redistribuição que durou 1 ano. (Antonieta de Barros, 2015)

Além de ser uma instituição com o perfil e público específico que abrange afrodescendentes do Brasil e estudantes de Guiné Bissau, Angola, Cabo Verde e Portugal, outro diferencial da Unilab ressaltado por Luiza Mahin que também faz parte do corpo docente desta instituição, diz respeito a esta ser uma universidade recente, e que por isso, teria maior probabilidade de crescimento profissional e a realização de um trabalho que contemple suas vinculações políticas e epistemológicas do que quando se pensa em carreiras docentes em universidades já consolidadas.

Se eu fosse para uma outra universidade já consolidada, eu acho que não haveriam tantas possibilidades de crescimento. Não há possibilidades de implantar coisas novas. Porque quando você chega numa instituição já consolidada está tudo muito pronto. Não há ementas para fazer. Não há coisas tão para criar. Ali na UNILAB eu tenho a maior noventa por cento dos estudantes ali sejam eles mesmo brasileiros ou dos países africanos. Muitos deles é a primeira geração a ingressar na universidade, são filhos de trabalhadores rurais. Eu estou formando pessoas numa linha que eu acredito, que eu gosto e

que tem muito a contribuir, eu acredito no cenário acadêmico brasileiro e internacional (Luiza Mahin, 2015).

5.3 As carreiras docentes: pesquisa, ensino, extensão e gestão

Quanto ao regime de trabalho, a maioria das docentes aqui interpeladas (exceto Nzinga), trabalham sob regime de dedicação exclusiva, o que corresponde a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. A única que atua no regime de 20 horas semanais, é a professora Nzinga da Universidade Regional do Cariri, na época que prestou concurso para trabalhar na instituição, o edital contemplava a carga horária de 20 horas semanais. Assim, ela além de trabalhar e desempenhar atividades de ensino, pesquisa e extensão na URCA, é docente também em faculdades particulares na região do Cariri.

Adentrando na lógica das universidades brasileiras, encontraremos a menção de que a mesma é regida por 3 pilares: pesquisa, ensino e extensão. Todos os docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva precisam desempenhar as três dimensões. Tal qual é explícito nas IES, deve haver a indissociabilidade entre os três pilares que “regem” em grande parte as universidades.

O ensino se refere, à atividade executada em sala de aula, orientação de alunos e preparação das aulas; a pesquisa aos processos investigativos sobre assuntos motivados pela curiosidade docente e /ou realidade; e, por último, a extensão, que diz respeito a inserção da universidade junto à comunidade externa, por meio de atividades prático-reflexivas. Objetivamente, além das esferas acima mencionadas, a construção da carreira docente no ensino superior, não se dá puramente dentro da universidade, mas em todas as experiências do ensinar, aprender, ouvir, produzir cientificamente e criticamente nos espaços formais e não formais: academia, movimentos sociais, sindicatos, eventos e tantos outros espaços de formação.

Alguns docentes vinculam-se a “funções” relacionadas a atividades de pesquisa, outras ligadas a extensão e/ou somente ao ensino, não necessariamente, na mesma ordem. O investimento em maior ou em menor grau em cada uma das esferas acima mencionadas, dependerá também das vinculações e do interesse individual de cada docente. Além de todas essas atribuições, as publicações são uma constante necessidade de qualificação

profissional, (publicação de artigos, livros), que também são pré-requisitos importantes para a mensuração da carreira docente.

Articulando a questão de gênero e a “produtividade científica”, os dados dos lattes e das entrevistas, nos chamam a atenção para o papel relevante de intercalar a condição de ser mulher, como algo que influenciará de maneira direta na “dedicação exclusiva”, das docentes. Observamos pelo quadro abaixo, que as docentes que possuem o número de publicações elevado, bem como a coordenação de projetos de pesquisa e extensão, não são necessariamente compostas por professoras que possuem um tempo maior de atuação na docência, mas sim por mulheres que possuem o status civil de solteiras e/ou divorciadas, que não possuem filhos ou tiveram filhos durante a trajetória acadêmica e profissional. Chamando a atenção mais uma vez sobre as problematizações já levantadas por Velho, Léon (2012), no que tange a necessidade dos órgãos de fomento levarem em consideração a condição feminina no universo científico. Já que diferente dos homens pesquisadores, o tempo das mulheres principalmente quando são mães, é diferente das possibilidades de uma dedicação claramente restrita para o trabalho interrupto nas instituições de ensino superior.

Quadro 4. Relação Nível de Carreira docente, nº de grupos de pesquisa, projetos e publicações:

Docente	Nível	Instituição	Ano de ingresso na instituição	Nº de projetos de pesquisa-coordenação	Nº de grupos de pesquisa-coordenação	Nº de projetos de extensão	Nº de publicações de artigos em periódicos	Nº de publicação de livros (capítulo ou organização)
Filipa do Pará	Adjunta II	Urcal	2004	15	01	04	02	08
Luiza Mahin	Adjunta I	Unilab	2013	06	01	02	12	0
Antonieta de Barros	Adjunta II	Unilab	2014	0	-	05	03	04
Jovelina Pérola Negra	Adjunta I	Unilab	2015	0	-	0	06	-
Nzinga	Associada	Uece	1994	17	03	02	07	21
Dandara		Uece		07	01	05	03	04
Josina Machel	Adjunta II	Urcal	2011	07	01	03	06	12
Preta Zeferina	Associada II	UFC	Não informado	09	01	04	01	18
Carolina Maria de Jesus	Professora	UFC	1997	09	01	02	12	16

Fonte: Informações extraídas da Plataforma Lattes, no mês de maio de 2017.

Neste contexto, as docentes Luiza Mahin e Filipa do Pará, realizaram de forma direta a continuidade da vida acadêmica: graduação, mestrado e doutorado. Certamente, por se dedicarem de forma exclusiva, tiveram um tempo maior para realizar as atividades de pesquisa e publicização de seus trabalhos científicos. O que diferiria de uma profissional já na universidade com vínculo empregatício efetivo que ao ter que dedicar as funções de ensino pesquisa e extensão, a “quantidade” de publicações, seria inferior as atividades das demais docentes. Não obstante, professoras que já atingiram o grau de Associadas, são as que possuem maior tempo de carreira e número de produção científica.

Da mesma forma, o financiamento de pesquisas leva em conta, na maioria das vezes, a produção científica, publicação de artigos, livros, etc. A mudança de nível de carreira, de Assistente, para Adjunto e depois para Associada, vai depender da titulação e também do resultado de produções científicas. Quanto a este quesito, as autoras Bordi e Bautista (2007), destacam ainda, que as dimensões de gênero, deveriam ser consideradas pelas instancias que analisam a produtividade de homens e mulheres,

Infelizmente, os programas de avaliação de produtividade não consideram estas distinções em seus instrumentos. Todos, homens e mulheres, estão sujeitos à avaliação mesmos controles, produzindo desigualdades sociais nos estímulos que são dadas a esses esforços individuais. (BORDI; BAUTISTA, 2007, pág. 583).

Neste ínterim, o sobre esforço realizado por mulheres, que além e mães, docentes e pesquisadoras, não aparecem como fator relevante na mensuração do “nível de produtividade” pelos órgãos de fomento. Cada professora aqui é vista enquanto servidora que aparentemente integra o ethos acadêmico, com as mesmas especificações que os homens possuem neste espaço. Contextualizar como cada um desses sujeitos elaboram suas estratégias de trabalho, vida pessoal e profissional, faz-se necessário quando problematizarmos as condições do trabalho docente, e a produção intelectual para homens e mulheres.

Quanto às perspectivas de trabalho realizadas por cada docente, em termos de pesquisa e extensão, temos um peso maior em atividades de extensão. Acreditamos que este vínculo está relacionado de forma direta a atuação política e decisiva das professoras com relação à uma proximidade concreta junto a comunidade externa a universidade,

por meio da realização de intervenções, realização de eventos, oferecimento de cursos e oficinas respectivamente ligadas ao combate ao racismo, à intolerância, ao preconceito e à discriminação. Atividades as quais são elos diretos entre as universidades e a realidade, diferindo das atribuições de pesquisa que em algumas vezes, podem se reduzir a trabalhos solitários publicados em revistas científicas que não necessariamente são acessadas de forma compartilhada por todas as pessoas que não fazem parte da academia.

Em termos quantitativos, dentro de algumas IES, ainda prevalece certo descrédito com relação as atividades de extensão. O peso destas atividades em processos de seleção em alguns concursos por exemplo, é inferior ao valor dado a extensão. Boa parte das agências de fomentos, ressaltam “a importância ou atribuem um valor maior”, as atividades de pesquisa: publicação de artigos em periódicos por exemplo, o que acaba deixando de lado as inúmeras e incomensuráveis atividades que cada docente aqui realiza (Carolina Maria de Jesus, Jovelina Pérola Negra, Antonieta de Barros, Dandara, Nzinga), em termos de participação direta junto a comunidade não acadêmica. Neste sentido, em termos qualitativos, a extensão é de fato, o eixo que mais impacta e causa transformações a nível local. O trabalho de pesquisa é o considerado relevante, contudo, não se traduz na maioria das vezes em um conhecimento prático para mudanças e contribuições concretas junto a realidade.

Ademais, o vínculo a pesquisa, ensino ou extensão, depende da área que a docente mais se identifica. Luiza Mahin por exemplo, tem mais interesse pela área de pesquisa do que a gestão. Do mesmo modo, Carolina Maria de Jesus, Jovelina Pérola Negra, Filipa do Pará, vinculam-se mais com a docência e a extensão propriamente dita. Josina Machel, por exemplo, já atuou em cargos de chefia, como por exemplo, a coordenadora interina no curso de Pedagogia, porém sente-se mais envolvida no trabalho com o ensino do que atividades como coordenação; *eu não tenho nenhum interesse também em compor o quadro isso da gestão da universidade, eu me identifico mais com o trabalho de formação mesmo dos alunos, meu negocio é trabalhar com os alunos Josina Machel, 2015.*

Quanto à realização de pesquisas ou atividades de extensão, a docente Antonieta de Barros, trouxe uma discussão importante no que tange às possibilidades de trabalho em uma universidade situada no interior e as possibilidades de trabalho em uma instituição localizada na capital. Nas primeiras, teriam pouco ou nenhum apoio financeiro para as atividades, já nas segundas, a logística seria diferente e possibilitaria um trabalho mais efetivo.

Toda a minha pesquisa eu fiz sem grana por quê? Porque eu estava no campus do interior. Eu acho que não foi pelo fato de ser o tema sobre a questão racial. Acho que foi muito mais pelo fato de estar no interior e no interior nós somos muito desmotivados a fazer pesquisa. A gente passa muito mais tempo dando aula mesmo. A pesquisa e a extensão pela própria logística, a dificuldade de tudo se concentrar em Teresina desestimula os professores. Todas as ações de extensão e de pesquisa que eu fiz na universidade elas não receberam financiamento. Eu acredito que o principal motivo foi esse: é a logística mesmo da universidade (Antonieta de Barros, 2015).

Todas as docentes aqui interpeladas, possuem grupos de pesquisa e/ou núcleos de estudos sobre as questões raciais. Como ressaltado por Luiza Mahin e Dandara, estes são lugares nos quais, multiplicam suas ações docentes e contribuem na formação discente, uma vez que a partir da participação no Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, as docentes, passam a dar possibilidades de bolsas de iniciação científica, extensão, bem como mestrado e doutorado, ao seu respectivo alunado:

Eu formei um grupo só de bolsistas, são todas mulheres, são meninas, são sete, a gente brinca, eu digo que é a casa das sete mulheres, nós somos sete mulheres, é fantástico isso. É fantástico ver uma menina que, por exemplo, cresceu aqui na serra ali, filha de trabalhadores rurais que ela sonhava no máximo em ser professora do ensino fundamental na cidade e agora está prestes a prestar seleção para o mestrado internacional e quer trabalhar na UNIRIO. A iniciação científica ela tem sido um celeiro de talentos, e eu adoro isso, adoro celeiro de talentos (Luiza Mahin, 2015).

Sobre a gerência de mulheres negras em cargos de chefia foi evidenciada por todas as docentes entrevistadas. Em menor ou maior intervalo de tempo, como apresentando no quadro abaixo. Embora as informações se resumam às atividades de gestão nos últimos 5 anos, ao longo da vida profissional, todas as docentes, assumiram funções deliberativas nas instituições nas quais atuam quer seja como coordenadoras interinas de cursos, quer seja em âmbito externo a universidade. A professora Jovelina Pérola Negra,

que assumiu mediante convite, a Coordenação de Pesquisa e Pós Graduação, a professora Luiza Mahin que é coordenadora do Curso de Ciências Sociais na Unilab, a professora Dandara que é atualmente a coordenadora da Secretaria da Igualdade Racial do Ceará, a convite do governador do estado, a professora Carolina Maria de Jesus que foi vice coordenadora do Curso de Pós graduação em Educação, a professora Josina Machel que também foi coordenadora *pro tempori* na URCA, Nzanga que pleiteou vaga de reitora no ano de 2015 na URCA, a professora Filipa do Pará que assumiu a coordenação de pesquisa também na Universidade Regional do Cariri, e o Cargo de Coordenadoria Estadual de Políticas Raciais ocupado pela professora Dandara. Diante destes lugares de disputa e de poder, quando assumem determinados espaços de gestão, os embates também ocorrerão, sob inúmeras maneiras.

Quadro 5. Informações sobre a atuação e gestão em espaços institucionais nos últimos 5 anos

Docente	Atuação na Pós Graduação	Cargos de Gestão na Universidade	Cargos de Gestão fora das universidades
Filipa do Pará	Mestrado	03/2015 – Atual- Direção e administração, NUAPEH	
Luiza Mahin	Mestrado	2015-2015- Coordenadora Interina do Instituto de Humanidades e Letras	
Antonieta de Barros	-	10/2015- Conselhos, Comissões e Consultoria, UNILAB, . Cargo ou função Membro da Comissão Permanente de Avaliação - CPA. 06/2015 - Direção e administração, REITORIA, . Cargo ou função: DIRETORA DE REGULAÇÃO, INDICADORES INSTITUCIONAIS E AVALIAÇÃO - DRIIA. 07/2014 - Direção e administração, Instituto de Humanidades e Letras, . Cargo ou função: COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. 06/2014- Direção e administração, PRO-REITORIA DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA, . Cargo ou função: COORDENADORA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA UNIAFRO: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA. 05/2014- Direção e administração, PRO-REITORIA DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA, . Cargo ou função: COORDENADORA DO NÚCLEO DE ARTE E CULTURA DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA. 01/2015 - 01/2015- Direção e administração, Instituto de Humanidades e Letras, Cargo ou função: Diretora do Instituto de Humanidades e Letras. 02/2014 - 05/2014- Conselhos, Comissões e Consultoria, Instituto de Humanidades e Letras, Cargo ou função: COMISSÃO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. 02/2014 - 02/2014- Conselhos, Comissões e Consultoria, Instituto de Humanidades e Letras, Cargo ou função: Comissão para análise e elaboração de parecer sobre pedido de aproveitamento de concurso público.	
Jovelina Pérola Negra		01/2015 - 03/2015- Direção e administração, CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Cargo ou função: COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO.	
Nzanga	Mestrado	04/2012 – Atual- Conselhos, Comissões e Consultoria, Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Comissão para Elaboração do Projeto e do Regimento do Mestrado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade.	
Dandara	Mestrado	03/2016 – Atual- Direção e administração, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social Cargo ou função: Membro do curso de Mestrado Acadêmico. 01/2015 - 02/2015- Conselhos, Comissões e Consultoria, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Cargo ou função: Comissão de Avaliação da produtividade Acadêmica - Portaria No. 02/2015. 08/2014 - 12/2014- Conselhos, Comissões e Consultoria, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Cargo ou função: Comissão de Seleção da Chamada Pública para seleção de bolsista para estágio pós-doutoral no MASS. 07/2012 - 12/2014- Direção e administração, Pró-reitoria de Políticas Estudantis, Cargo ou função: Diretora da Célula de Ação Afirmativa na PRAE.	CONSELHO ESTADUAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, COEPIR, BRASIL. 01/2016 – Atual- Conselhos, Comissões e Consultoria, CEPPIR, . Cargo ou função: Presidente do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPIR).
Josina Machel	Mestrado	11/2016 - 02/2017- Conselhos, Comissões e Consultoria, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Cargo ou função: Comissão para elaboração de proposta para política de Ações Afirmativas da URCA. 04/2016 - Direção e administração, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Cargo ou função: Coordenadora do Curso de Pedagogia. 04/2016 - Conselhos, Comissões e Consultoria, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO Cargo ou função: Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. 01/2012 - 01/2014- Direção e administração, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO Cargo ou função: Vice-coordenadora do curso de Pedagogia da URCA	
Preta Zeferina	Mestrado e Doutorado		
Carolina Maria de Jesus	Mestrado e Doutorado		

Fonte: Informações extraídas da Plataforma Lattes, junho de 2017.

Todos os casos citados acima, foram por indicação de colegas e/ou por pessoas que especificamente já possuem um cargo de chefia e direção nas instituições. A indicação, em determinados momentos, partia da constatação da importância de se ter uma docente negra como coordenadora de curso, como o foi na indicação de Luiza Mahin e Carolina Maria de Jesus. Luiza Mahin, inicialmente, não tinha interesse em assumir a coordenação interina, todavia, seus colegas de trabalho, ressaltaram que seria por fins de representação e quebra de estereótipos, a presença da mesma como coordenadora contribuiria para um fortalecimento das questões raciais e representatividade de mulheres negras. “Eles disseram: olha, assume, até por uma questão de ação afirmativa, faça isso, a gente apoia você...” A partir do apoio de seus respectivos colegas de departamento, Luiza Mahin assumiu a coordenação no ano de 2015. Embora, tivesse respaldo dos mesmos, por ser mulher e negra, em determinadas situações, passou por ocasiões de sexismo bem como o racismo;

Não é que ninguém tenha expressado algo abertamente, mas eu noto. Quando você vê um outro coordenador de curso que é o homem branco que convoca uma reunião, as pessoas vão sem pestanejar. Mas quando é você que convoca a reunião, tem sempre um imprevisto, sempre uma coisa aqui. É mais difícil. Como se fosse mais difícil algumas coisas quando partem de quem parte. Então, eu noto um pouco isso, tem também uma questão do machismo também. (Luiza Mahin, 2015).

Nzinga que no ano de 2015, se candidatou para o cargo de reitora na Universidade Regional do Cariri, relatou o quão seria significativo e desafiador a gerência de uma universidade localizada no interior, cidade de Crato, que em sua visão é ainda uma cidade extremamente machista e com os resquícios de racismo e colonização ainda presentes nas relações dentro e fora da universidade: “a possibilidade de ser dirigente de uma instituição. A história que eu iria ser a segunda mulher a dirigir uma instituição de educação de ensino superior e não podemos esquecer que essa instituição se encontra em uma região com muita presença de escravidão, na região do Crato de colonização muito forte, grande dominação do branco com índio”. Sua candidatura tinha como pauta, políticas de inclusão, debate sobre a diversidade e financiamento da instituição.

Na época, não conseguiu se eleger devido à pouca quantidade de votos vindos dos funcionários e professores, quanto a representatividade do voto estudantil ela e seu respectivo candidato a vice-reitor, tiveram maior porcentagem de votos.

Compreendemos este fato, a luz das relações intra institucionais conforme já mencionado em discussões interiores, as quais são marcadas por relações de poder, conflitos, interesses e disputas de concepções e ideologias.

Dandara, que atualmente é coordenadora da Secretaria de Igualdade Racial, apontou o desafio de ser mulher e negra neste espaço institucional e pautar as discussões raciais, como por exemplo a tolerância e o respeito com as religiões de matriz africana, o genocídio da população negra, dentre tantos outros processos de subalternização dos afro-brasileiros, uma vez que este espaço, assim como as universidades, “no governo, as pastas são ocupadas por uma maioria de pessoas brancas e da elite”:

na hora de pensar essa parte do executivo de políticas públicas que é um cargo junto à secretaria lá do chefe de gabinete do governador, esse cargo as pessoas também definem muitos cargos pelo mundo muito masculino. Então, poderia ter escolhido um negro, uma pessoa intelectual negro para assumir ou uma outra pessoa. Quando chamam uma mulher, também assusta para algumas pessoas assumir a pasta. Principalmente quando a mulher vai assumir a pasta como mulher e vai dizer que a prioridade das políticas mesmo com todas as dificuldades é para dar ênfase nas mulheres negras. Então, com certeza isso incomoda. A gente percebe coisas assim pequenas de não dar vez. De não dar voz às mulheres negras (Dandara, 2015).

A assunção destas “responsabilidades” (coordenação, direção, e etc), em determinados momentos, foi encarada por seus pares de forma hostil e complexa no que tange a “ter que conviver” com uma mulher negra exercendo um cargo de chefia, como foi relatado também, por Antonieta de Barros e Preta Zeferina: “o pró-reitor me chamou para coordenar um programa que tinha um investimento de 168.000 reais e a gente tinha um pagamento também, recebia, e isso gerou, milhões de pessoas que acharam porque que ela está ali? Não deveria ser né, deveria ser outra pessoa” (Preta Zeferina, 2016). Enquanto também um espaço de disputa e negociações, o fato de uma mulher negra assumir estes cargos, gerou dúvidas, descréditos e atitudes negligentes por parte de seus pares acadêmicos. Estar nestes espaços, era e é visto pelos demais colegas como um atrevimento- *como uma neguinha como essa ousa a ocupar tal lugar-*, como se ali também não fosse o lugar para mulheres negras.

Tais configurações mexem e quebram o imaginário social de mulheres negras em espaços subalternos e passa ser visto como uma situação mal digerida por quem tem que

conviver agora com este novo público no poder. Assusta o fato de “ter que conviver” com uma mulher negra gerindo determinados espaços, coordenando ou orientando. Tal atividade deveria ser designada para os homens. Todavia, a assunção de mulheres negras gera desconfiança, descredito e situações desagradáveis de repulsa e preconceito.

Para além disso, na discussão sobre ocupar ou não cargos de chefia, as docentes Preta Zeferina e Carolina Maria de Jesus, trouxeram um elemento importante para análise que diz respeito, a ser vice coordenadora em seus respectivos departamentos. Como ressaltado por Preta Zeferina, o lugar do vice é um lugar aceitável do que o lugar de coordenadora, “logo que eu cheguei aqui, eu fui subchefe várias vezes, uma coisa muito interessante que quando eu tive que ser chefe, foi difícil, mas já ser subchefe foi bem fácil, eu fui subchefe de vários chefes” (Preta Zeferina, 2016). A função do vice, é, justamente o de apoio ao coordenador e assumir o cargo, quando o primeiro esteja ausente, portanto, não necessariamente causará “espanto aos demais colegas”.

Ademais, prezando sua identidade, vida pessoal, saúde física e mental, para algumas docentes, embora considerem a importância de se ter uma mulher negra em espaços de poder, não necessariamente, era o espaço que estas almejam estar. Aqui há uma forte ligação de um trabalho de militância e desconstrução através das salas de aulas (mediante as atividades de ensino), como também nos grupos de pesquisa e projetos de intervenção junto a sociedade. Ademais a prioridade não centra em ter ou não um bom currículo, mas sim a sua integridade profissional, pessoal, sobretudo, emocional; “você se envolve demais, demais, demais, você põe muita energia naquilo ali e não volta e você se diminui então, eu resolvi não investir tanto assim e tomei uma certa distância e já não assumo todas as coisas do mundo” (Preta Zeferina, 2016).

Carolina Maria de Jesus destaca, que não tem interesse em pleitear uma vaga de coordenação. Ainda que ela considere imprescindível que mulheres negras cada vez mais assumam estes espaços de poder de modo a quebrar o imaginário social pela qual são ou somos constantemente percebidas; ela destaca que a assunção destes lugares implica também, um desgaste emocional que pode levar ao adoecimento de muitos (as) educadores (as) e pesquisadores (as). O espaço acadêmico enquanto um lugar organizacional de disputas e jogos de interesses os mais diversos, é também um dos

espaços nos quais a pressão constante quanto as exigências profissionais, bem como o ordenamento dos corpos para fins objetivos e neoliberais, situam o lugar da docência como uma tarefa ainda bastante árdua para muitos professores e professoras universitários (as).

Além disso, Carolina Maria de Jesus ressalta que em meio as cobranças dos órgãos de financiamento como CAPES e CNPq⁴⁷, por questões de saúde e cuidado com si mesma, não entra neste “jogo de competição e cobranças” que nunca terminam: publicações, qualis, projetos e etc; pois tais configurações alargam as possibilidades de conflitos e desgastes entre os pares, gerando o individualismo ao invés da coletividade. É importante situar aqui, a questão da maternidade. Carolina Maria de Jesus, assim como a docente Josina Machel, são mães de filhos ainda pequenos que exigem atenção e cuidado. Essa condição da maternidade, influencia na assunção ou não de atribuições extras no espaço acadêmico, corroborando com os estudos que retratam a condição da mulher enquanto demarcador relevante quando analisamos construção de carreiras.

A proposta inicial deste capítulo foi a de compreender as trajetórias profissionais de docentes negras no ensino superior, bem como a sua inserção nos cargos de chefia, tendo o Currículo Lattes como referência. Ao longo da realização das entrevistas, observamos que além desta participação ter como cunho um viés político e de luta pela igualdade de possibilidades aos afrodescendentes, foi encontrado também uma representação da ocupação destes cargos de chefia, como espaços que traziam por seus aparatos sexistas, racistas e segregacionistas, dificuldades às docentes que ali transitavam. Não obstante, muitas vezes a negação por ocupar este espaço, advinha também da percepção de como as relações de poder, fortemente ancoradas pelo viés das possíveis implicações de caráter individual. As disputas na maioria das vezes bastante acirradas entre seus pares acadêmicos, transitam entre o ego, a vaidade acadêmica e a perda de privilégios.

⁴⁷ É uma situação complexa, se por um lado há questões de afinidade com a pesquisa ou não, por outro lado, quando um curso é avaliado, o que cobram são publicações, pesquisas do que propriamente os trabalhos de extensão. “Vale menos”. A extensão ainda é vista como assistência social, ajuda aos desvalidos, do que propriamente uma das finalidades da universidade.

Por fim, cabe destacar, que embora o lattes seja o “currículo on line” de todos os profissionais da academia, ele não contempla os demais tipos de produções extra acadêmicas realizadas pelas docentes, de modo que o mesmo, não representa fidedignamente a atuação de mulheres negras nos vários movimentos extra universitários, de resistência, militância contra o racismo, sexismo e homofobia. O que não está no lattes, são os impactos e os significados das ações para a sociedade. Todavia, neste impasse nas universidades, desde a dimensão de acadêmicas, intelectuais e docentes, descaminhos sempre aparecerão. Se na travessia da pós-graduação tenham enfrentado situações adversas como, por exemplo, a dificuldade de encontrar um docente orientador, quando se formam e iniciam na carreira docente, reinicia-se uma nova trajetória de construção de saberes, trocas de conhecimentos e inserções nas pesquisas e é a partir daí que os confrontos e embates se iniciarão. É o que perceberemos na próxima discussão que traz a análise de como é se tornar docente negra, pesquisadora e intelectual em um universo marcadamente restrito a um público específico, do qual elas historicamente são alijadas.

6 RACIALIDADES EM DISPUTA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: o dia a dia de mulheres negras nas universidades, experiências de enfrentamentos raciais

A universidade não é uma ilha. Ela é permeada assim como todo tecido social tem as suas mazelas. Então, machismo, racismo tudo isso, está ali presente. As pessoas não ficam blindadas porque elas têm um título ou porque elas estão na instituição que nos leva a ter uma abertura para esses temas. Não é automático. É um processo. Então, obviamente e até pela questão do contexto. Não dá para esquecer esse contextos que nós estamos aqui no Ceará. e tudo, onde existe violência contra a mulher, essas coisas todas. O racismo não deixa de existir porque tu tens um título acadêmico ou então porque tu passa a morar num lugar como esse aqui, como é esse prédio. Ainda se é um bichinho estranho. (Luiza Mahin, 2015)

Com a fala acima, iniciamos a discussão deste capítulo. O intuito do mesmo, é compreender as nuances do racismo presentes no cotidiano das instituições superiores, bem como a maneira que o mesmo interfere nas trajetórias individuais e coletivas de professoras negras. Ao longo da discussão será evidenciada a persistência de discursos ancorados na democracia racial que tende a silenciar os conflitos e dilemas que o racismo imputa aos indivíduos não brancos, bem como posturas sexistas enraizadas culturalmente em nossa sociedade.

Fazemos parte de um constructo social, no qual, os afrodescendentes ainda são estereotipados cotidianamente. A célebre discussão já levantada por Munanga (2004), em seu livro, “Negritude, usos e sentidos”, sobre o discurso da incapacidade intelectual e moral dos (as) negros (as), encontra-se enraizada na dimensão cultural e relações interpessoais. Assim, as combinações binárias e hierárquicas: branco x negro, homem x mulher, desenvolvido x subdesenvolvido, superior x inferior, acabam por delimitar a separação clara do “nós” e do outro. O outro que não se “enquadra” ao nós, por motivos “hierarquicamente e culturalmente criados”, que conseqüentemente, levam a sucessivas exclusões e desvantagens.

Desta forma, a um grupo é dado o “direito de gerir”, representar assumir determinados postos na sociedade, a outros a subserviência, ou a “aceitação do lugar que para nós foram reservados”. Por isso, causa certos estranhamentos quando essa lógica dos lugares se modifica a partir das novas configurações e demarcações que grupos até

então localizados na linha divisória abaixo, rompem esses “limites”, e passam a reivindicar seu lugar de direito.

No que tange a presença das mulheres negras no ensino superior, enquanto professoras universitárias, as narrativas trazem o debate ainda caro a sociedade brasileira, a saber, a persistência do racismo e sexismo nas relações interpessoais conjugadas a atos explícitos de preconceito e discriminação vivenciados cotidianamente. Nas entrevistas, tais dimensões aparecem sob duas formas: a mulher negra que deve provar sua capacidade intelectual para estar nesse lugar (professora universitária), leia – se um lugar ocupado por *mentes iluminadas* (Silva, 2013); e a legitimidade científica de suas pesquisas.

Oportunamente, cabe mencionar que a universidade é um dos espaços em que não caberiam os negros (as), uma vez que culturalmente e historicamente, há todo um mito fundante na sociedade ocidental, que atribui aos negros, falta de capacidade intelectual e desempenho que a todo o momento, têm que provar que são capazes de exercer determinada função (MUNANGA, 2004). Como bem destacado por Luiza Mahin (2015), *“há espaços que é normal entre aspas ser negros então, o espaço da cultura, do esporte é onde se espera que se tenha pessoas negras, mas não na universidade, não no espaço acadêmico, não entre os professores, não entre os pesquisadores”*.

As instituições escolares, bem como as organizações, se configuram como um palco de relações sócios culturais, onde as diferenças se fazem presentes e em constante negociação ora de confrontos ora de conflitos (DAYRELL, 2003, GOMES, 1996). O espaço universitário, enquanto um dos lugares “legítimos e privilegiados” na construção e propagação desse saber/poder, não se encontra isento dos interesses divergentes e lutas por status dominante. Pelo contrário, acaba por reproduzir “lugares”, “papéis sociais” e recriar lacunas entre saberes, ou quem tem a legitimidade para defender ou não uma determinada teoria.

Carvalho (2006), utiliza a expressão de “confinamento racial” para falar da “branquitude” que impera no espaço acadêmico, bem como a maneira na qual as questões raciais são tratadas na universidade. Para ele, “a segregação racial no meio

universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico cria e recria, e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los.”

Além da segregação racial, gênero também configuraria este lugar como um espaço de arbitrariedade e poder masculino. Conseqüentemente, os desdobramentos da dominação masculina e a “superioridade racial”, coadunam com a relação entre poder e saber; assim como quem tem direito a fala, e a assunção da mesma. Como bem destacado por Oliveira (2006), nas escolas, nas universidades, nos institutos de pesquisa, os conhecimentos são construídos tendo o homem branco, hétero e adultos como referencial de ser humano. Dessa maneira, não apenas alguns se apropriam de informações e conhecimentos em benefício próprio, mas apenas sobre alguns e por alguns são construídos os conhecimentos.

Considerando as trajetórias aqui recortadas, é preciso mencionar as inúmeras investidas de modo a invisibilizar a presença de mulheres negras na docência e intelectualidade negra na academia. Nos estudos realizados por Laborne (2014), Teixeira (2003), notou-se que existem barreiras simbólicas que impedem a ascensão profissional para mulheres que ousam ingressar em carreiras masculinas. Na pesquisa aqui realizada, não foi diferente, ou seja, não se mostrou avanços significativos quanto à ausência de conflitos a partir da presença negra em espaços ditos de “branquitude”.

Estamos lidando, com trajetórias que saíram da “rota normal” do que se espera para este perfil- mulheres negras, professoras universitárias. Como se trata de um lugar que outrora representado pelo universo masculino. Sobre a promoção de mulheres e ascensão na academia, está relacionada a estereótipos constituídos ao longo de tempo na representação do masculino como o forte, responsável e etc, e a mulher como sexo frágil, de menor poder de mando e organização. O que conseqüentemente faria com que as mesmas fossem preteridas para o comando desses cargos. Quando mulheres ocupam espaços como cargos de chefias em seus respectivos departamentos ou coordenações quer seja nos grupos e projetos de pesquisa, necessitam justificar a sua “presença” a

todo o momento, comprovando sua legitimidade acadêmica e científica (Laborne, 2014, Reis, 2012).

Ademais, quanto a relação de professores negros e professores brancos nas universidades, “não temos razão para naturalizar o processo de entrada dos professores, que é o que temos feito até agora, como se todos os docentes que hoje ensinam nas universidades federais tivessem entrado por processos justos e transparentes, o que nem sempre foi o caso” (CARVALHO, 2003, pág. 165). Assim, nas etapas de seleção de professores nos concursos públicos, as dimensões subjetivas e simbólicas quanto à segregação racial, podem seguir veladamente impedindo o ingresso de concorrentes afrodescendentes, como abordamos brevemente no capítulo anterior.

Para Carvalho (2003, pág. 169),

os concursos são, na verdade, o resultado de uma complexa equação que envolve variáveis como a política acadêmica (pressões externas e internas em favor de determinados candidatos), redes de relações dentro da comunidade acadêmica (linhas de pesquisa, filiações teóricas, campos de atuação), além, é claro, do mérito e da trajetória acadêmica de cada um (artigos e livros publicados, experiência em pesquisa), cuja relevância varia de acordo com o perfil do candidato desejado (pesquisador sênior, pesquisador júnior, etc.).

Ao longo da inserção de docentes negros no ensino superior, é possível observar que historicamente, vários intelectuais negros foram “barrados” em universidades públicas brasileiras, vindo a ser reconhecidos e/ou admitidos em instituições do exterior, como por exemplo, Guerreiro Ramos, Edison Carneiro e Clóvis Moura (CARVALHO, 2003). Por fim, professores (as) negros (as), quando ingressam no ensino superior, encontram uma realidade dura e complexa: o cotidiano dos núcleos, programas, grupos de pesquisa ou mesmo das pesquisadoras isoladas, pois, a cada momento é necessário enfrentar o descaso, o preconceito, a falta de recursos e a validação de sua ciência pelos pares masculinos.

Especificamente, dada a realidade e o recorte para a pesquisa ao falar de docentes negras e doutoras, nota-se, ao mesmo tempo, duas facetas: as rupturas e enfrentamentos cotidianos. O título de doutora, de certa forma, lhes conferiria autonomia de poder trabalhar com assuntos que sempre se interessaram, adquirindo bolsas de financiamento de pesquisas junto aos órgãos de fomento, como CNPQ (Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e, os editais próprios de cada universidade. Porém, a partir do momento em que se tornam “doutores (as)”, passam a pensar e a reivindicar “coisas” que até então não tinham possibilidades de projeção; como por exemplo, ter um projeto aprovado, adquirir bolsas de pesquisa, intervenção, criação de grupos de pesquisas enfim, uma aparente liberdade e autonomia no pensar e agir.

Dito isto, mulheres na academia, ou mulheres negras afrontando o espaço acadêmico, são capazes de fomentar novas resistências em jovens mulheres e negras, mediante a corporificação do que lutam, dizem e vivem e isso quer queira quer não, em algum momento é exposto por seus colegas de trabalho como algo estranho, que não deveria estar ali como temática, discussão e/ou problematização no espaço acadêmico.

Conforme nos diz Arroyo (2014) nos estudos pós-coloniais têm-se destacado que o poder sobre os outros se conformou sobre um saber sobre esses outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder/saber, os caracteriza como inferiores, inexistentes. O que se aproxima da discussão de Munanga (2004) e Gomes (2003), quando ressaltam os preconceitos e o poder do imaginário na construção de uma sociedade bipartida, restrita ao poder de fala para um grupo em específico. O pensamento que se conformou sobre alguns sujeitos, passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação, o constituindo assim como um sujeito inferiorizado, que não teria o direito de falar sobre si mesmo. É o outro que diz sobre mim, muitas vezes de forma desviada e atropelada pelas palavras “verdades” políticas e ideológicas.

Chimamanda (2009), em seu texto “O perigo da história única”, já destacava e nos chama a atenção desde sempre para a produção de conhecimentos outros, do lugar de onde nos foi negada a fala, ou traduzida de forma errônea e arquetipicamente ideológica. Spivak (2010), em seu livro “Pode um subalterno falar? ”, também salienta a importância do lugar de fala e assunção daqueles que sempre foram vistos e interpretados como “subalternos”. A fala, aparece como denúncia e ao mesmo tempo anuncia um nós, que passa a requerer novos direcionamentos e políticas contextualizadas.

Ademais, os conhecimentos sobre a subalternidade- a saber- dentre eles negros e negras que não se enquadram nos cânones do desenvolvimento, constituiu-se em um saber incompleto, vago, cheio de preconceitos e visões estereotipadas. As investigações e pesquisas que buscam compreender os avanços, os dilemas de tais questões na sociedade brasileira. Na maioria das vezes, são problematizações que, quase nunca conseguem romper com o binômio de dominação ou sujeição dos negros (as), demarcando esse espaço como lugar da negação e passividade e não obviamente os vários mecanismos de assunção adotadas por homens e mulheres negros, ao longo da constituição do país.

Tal como boa parte dos estudos decolônias, que legitima e estabelecem rupturas no debate metodológico e epistemológico e nas concepções de uma nova construção dos sujeitos, para além da categoria subalterna, a problematização e inquietação que as docentes realizam dentro e fora da academia, contribuem para a constituição de uma nova epistemologia das questões étnico raciais e de gênero, podendo a tal ponto mencionar que a presença de mulheres negras nas universidades, redimensionam discussões outrora não colocadas em análise por aqueles que ali existiam. Dessa forma, a partir da participação e a “autonomia” enquanto docentes e pesquisadoras, mulheres negras passam a reivindicar e construir um novo tipo de saber sobre os seus a partir da fala em primeira pessoa. A ciência tida como válida, é colocada em xeque, pois ao desenvolverem suas pesquisas, professoras negras tocam nas feridas cruciais que o modelo de ciência hegemônica não comporta. Como Arroyo (2014), salientou em seu livro, “Outros sujeitos, outras pedagogias”, quando novos sujeitos se inserem em novos espaços, passam a exigir ali, novas construções epistemológicas e é aí que nascem as pedagogias radicais, os saberes transgressores, enfurecidos pela justa raiva, por tanto serem vistos como “marginalizados”, incapazes de produzir seu próprio conhecimento.

Neste sentido, para discutir a presença de mulheres negras nas universidades, é importante destacar que tais docentes, contrariam a lógica das privações e negações culturalmente inscritas em seus corpos e mentes. Trazem uma ruptura também para o pensamento epistemológico sobre os ditames da negritude, gênero e ciência. Passam a atuar no universo investigativo, construindo novos conhecimentos, pautados em uma

ciência antirracista, antissexista e anti homofóbica; e fazendo valer seus achados bem como suas pesquisas, em primeira pessoa, e não como objetos de pesquisa. Enquanto sujeito, ele mesmo é legítimo para dizer sobre si em primeira pessoa e não ser citado por outrem.

Quando você entra num curso na universidade como mulher negra e você não quer pautar as especificidades das relações étnico-raciais, você não quer tratar da questão racial, você só quer está lá empregada você ainda vai ter preconceito, vai sofrer discriminação, mas é menor. Agora, o problema é quando você entra e você ainda quer pautar no seu curso o tema das questões das relações étnicos-raciais. Então, é dizer eu sou uma intelectual e como mulher negra eu quero validar essa minha parte de mulher intelectual que pensa que eu não vou fazer só o que vocês estão mandando, eu vou acrescentar a um projeto político do curso de serviço social as relações étnico-raciais (Dandara, 2015).

Não é somente estar lá (nas universidades), enquanto números, quantidade de professores negros na docência, mas o estar no sentido qualitativo, de pessoas que agora ocupam um lugar de “excelência” na sociedade, e que por esse motivo, reivindicam a partir de suas posturas críticas e reflexivas, novas formas de pensar, falar e dizer sobre a negritude. No entanto, como narrou Filipa do Pará (2015), nem todos os (as) docentes universitários (as), não brancos, se interessarão por temáticas relacionadas as questões raciais, assim como nem todas as mulheres terão interesse em discutir gênero e seu lugar nos espaços públicos. Para ela, assim como as demais docentes aqui interpeladas, a afinidade teórica é construída a partir de um afeto de pertencimento individual e coletivo.

Ademais, na atuação das professoras aqui entrevistadas, fortemente direcionadas as questões étnico raciais, há um vínculo desde antes do ingresso na carreira docente, com os dilemas raciais vividos durante boa parte de suas relações interpessoais e coletivas, como por exemplo, a participação em movimentos negros, organizações não governamentais, polos sindicais, associações religiosas, centros e diretórios acadêmicos, á socialização com familiares que tinham relação direta com a militância negra⁴⁸.

⁴⁸ Nzinga na participação no Jucs (Juventude Unidas em Cristo) e movimento sindical, Luiza Mahin no movimento negro, Jovelina Pérola Negra nos diretórios acadêmicos, Filipa do Pará movimento da igreja, Dandara no movimento sindical, Carolina Maria de Jesus na educação popular, assim como Preta Zeferina e Antonieta de Barros.

A relação com a militância negra iniciada antes da entrada no mundo acadêmico como docente efetiva, marca profundamente o olhar e a questão política como cada uma vai lidar com a problemática racial e o racismo em sua dimensão frontal. É uma construção de resistência, que segue em formação, durante todo o processo de relação com os demais indivíduos, portanto, não termina, ao passo que o racismo não deixaria de existir mesmo que haja mudanças qualitativas nos quesitos social e econômico.

Aqui além da aquisição do conhecimento teórico durante suas respectivas carreiras acadêmicas, o saber da experiência e as experimentações realizadas nos vários espaços de lutas concretas fortemente articuladas a realidade, são reforçadas e retroalimentam suas ações docentes. Assim, relacionadas cada vez mais com as pautas sociais, conseqüentemente, foram formando e consolidando, em suas trajetórias, uma forte ligação com tais temáticas, problematizando as mesmas dentro e fora da academia.

Experiências significativas, que perpassaram tanto a trajetória pessoal de se reconhecerem enquanto negras em um contexto de negação e desigualdades, tanto em suas trajetórias profissionais, no que tange a busca de uma identidade e legitimidade enquanto professoras e intelectuais negras. Assim, muito mais do que integrar um ethos já consolidado, quando passam a fazer parte do corpo docente de uma instituição pública do ensino superior, priorizam a busca pelo respeito e a criação de um conhecimento prático e politicamente engajado com as adversidades de seu povo, de sua historicidade, desmistificando discursos ainda embutidos na lógica da democracia racial.

Apropriando-nos das reflexões de Bell Hooks (1995), passam a dar voz e vez às mulheres negras e suas narrativas quanto às questões raciais e de gênero, de modo a quebrar estereótipos e visões deturpadas sobre racismo e sexismo de tal modo, que cada uma assuma por si sua história e narrativa. Obviamente a presença e as interferências de mulheres negras atuando cientificamente, produzindo ou redescobrando 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.

Aqui, tanto as armadilhas de gênero, quanto o imaginário negativo do que é ser negro (a), impede o processo criativo de mulheres negras e não negras que se atrevem a vivenciar o universo científico. No cotidiano, práticas de racismo aparecem de forma latente impondo barreiras para as ações pretendidas, pois, a partir do momento em que mostram as suas bandeiras de lutas, iniciam-se os enfrentamentos. Assim, algumas docentes como Josina Machel e Filipa do Pará da Universidade Regional do Cariri, relataram situações nos quais há dificuldades da instituição se abrir e aceitar a inserção de temas relevantes sobre as questões raciais como por exemplo, a Lei 10639/03 e a implementação do sistema de cotas na universidade e/ou outras temáticas diretamente relacionadas a questão racial nas grades curriculares.

A nossa dificuldade ela se dá mais a nível de gestão. Por exemplo, da administração da universidade e de gestores públicos daqui da região com os quais a gente precisa dialogar para tratar dessas questões dos conteúdos da história, da cultura africana e tudo mais, da complementação da lei 10.639 (Josina Machel, 2015).

A falta de discussão sobre o assunto pode ser bem percebida pelo grau de dificuldade que existe dentro da própria universidade no que diz respeito a política institucional de tratamento da questão racial como a adoção de políticas afirmativas e as cotas propriamente ditas. As professoras entrevistadas, revelaram que para incluir a temática como pauta relevante nas ações dos diretores, tiveram que reivindicar por esse fim. Muitas desses embates, foram abafadas pelo discurso de que não haveria racismo dentro das instituições. Como relatado pela docente Dandara:

Especificamente no curso de Serviços Sociais, que quer dar uma prioridade para as classes sociais que a grande questão social e o problema que nós devemos agir é o problema de pobreza, miséria e a classe e, não essa questão da discriminação, do sexismo, do machismo, do racismo, da homofobia. Eu tive que brigar muito no departamento. Isso foi uma grande briga, ter inimigas, dificuldades com aliadas para poder estar lá dentro. Porque não é só estar dentro pautando, mas é exigir uma sala, é erguer, construir e criar um laboratório de pesquisa; É ter, é concorrer aos projetos de iniciação científica, ganhar e se estabelecer (Dandara, 2015).

Vale ressaltar como é forte a concepção da democracia racial na sociedade como um todo, e especificamente, no espaço universitário. Trata-se de um debate ainda fortalecido por concepções difundidas na década de 30, presentes no universo

acadêmico e personificado através de discursos, práticas e teorias racistas. Como relatado pelas docentes, há uma tentativa constante de ressaltar a discussão de classe como o pilar das desigualdades sociais no Brasil.

a gente vai ter uma luta grande com os setores conservadores da universidade que na verdade é quase ela toda. Então a gente não tem essa questão da compreensão das cotas como numa visão liberal, de uma elite branca que acha que se tiver problema na sociedade, é das desigualdades sociais e nunca em tempo algum racial. Nós tivemos conflitos, tivemos muitas dificuldades para validar a proposta de cotas (...) agora em 2015 é que está tendo a primeira turma de cotas e as cotas não do jeito que nós queríamos que eram as cotas plenas raciais, mas são cotas sociais. Então nós vamos ter critérios republicanos que é você vir de escola pública; se você tem um filho de uma empregada negra que ela teve uma bolsa porque o patrão dela deu essa bolsa para o filho dela, esse menino está fora de Enem/ Sisu/cotas. E não era isso que nós queríamos, nós queríamos outras coisas, eu, principalmente, queria outra coisa, mas não consegui. (Dandara, 2015)

A categoria raça enquanto demarcador e balizador das hierarquias e valorações, sempre quando trazida para os debates, tende a ser negligenciada por quem deseja consolidar a lógica da democracia racial, na qual não existiriam relações de poder entre os grupos étnico raciais, mas sim, a questão de classe como principal condicionante das desigualdades sociais. Por esse entendimento, desconsidera-se a complexidade com que o racismo comporta em nossa sociedade. Consequentemente, reverter esse quadro de negações e silenciamentos, torna-se uma tarefa árdua e constante na rotina profissional de professoras negras, que em todo o seu fazer pedagógico, desmascaram as artimanhas na qual o racismo se mostra cada dia mais cruel e presente.

Ninguém nunca me enfrentou frontalmente no sentido de ouvir isso. Agora, eu não posso deixar de considerar que o silêncio em relação a isso também pode ser uma forma de enfrentamento, não direto. Bem, se você trabalha com o pressuposto que isso seria normal, que dentro de um colegiado você tem as pessoas se engajando nos seus temas de interesse então, isso não tem qualquer significado. Mas se você pensar que essa temática para nós sobretudo dentro da universidade é tão recente então, eu poderia considerar que esse enfrentamento ele se dá mais no porão, ele é silencioso, por que? Porque eu me lembro, que quando a gente foi fazer a reformulação do currículo do curso que entrou em vigor em 2005, eu tinha acabado de chegar e a Lei 10639/03 já estava em vigor. Só entrou uma disciplina contemplando isso porque eu fui enfática, a gente precisa contemplar essa lei aqui. É tanto que ainda foi possível inserir uma disciplina com dois créditos apenas para tratar sobre Deus e sua obra, porque dois créditos para você pensar aspectos relacionados à história da África e afro-brasileira

dentro de um curso de história. Então, eu nunca tive nenhum enfrentamento frontal assim, dizer: oh, nós não vamos pensar sobre isso, a gente não concorda com isso, não aceita, etc. Mas eu não posso deixar de levar em conta que o silenciamento também é muito significativo porque a discursão nunca foi pautada em todo esse tempo que antecedeu a lei (Filipa do Pará, 2015).

Além disso, tendo em vista as várias investidas de um grupo seletivo da academia, de modo a silenciar os problemas raciais- como mencionado a persistência em dizer que o x da questão são os dilemas de classe e não o de raça, confrontar o racismo, elaborar estratégias de enfrentamento, construir espaços de equidade e igualdade, acaba por se tornar uma “tarefa de formiguinha”, ou mesmo solitária para boa parte das docentes aqui analisadas. Desde a reelaboração de uma ementa de uma disciplina incluindo debate sobre desigualdades raciais, a elaboração de projetos de pesquisa e extensão sobre tais assuntos, fará parte deste enfrentamento teórico e metodológico. Quando as questões são pautadas, aparecem ainda como algo exótico, presente de maneira pontual e alegórica em datas alusivas, como o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro (dia da consciência negra). Falta a empatia, falta a alteridade e sobretudo, o reconhecimento de que o racismo existe e permeia todas as relações pessoais e interpessoais.

o que mais me choca, é aquela questão de achar que as questões de negro não tem nada a ver com as outras pessoas. Só tem a ver comigo. Alguma coisa que tem a ver com a negritude, que tem a ver com a pesquisa, alguma coisa... as pessoas falam com exterioridade. Ninguém se considera parte daquilo e então você fala como uma única representante daquela questão (Carolina Maria de Jesus, 2016).

Dentro deste cenário, de negação e ao mesmo tempo, silenciamento, o desafio de discutir e sempre “incluir” as dimensões raciais, parte de um contínuo enfrentamento que independe em qual instituição cada docente esteja atuando. Nesse contexto, a resistência em discutir questões relacionadas a política de cotas na Universidade Federal do Ceará, também foi relatada pelas docentes Carolina Maria de Jesus e Preta Zeferina, assim como nos relatos de Dandara, docente da Universidade Estadual do Ceará. A justificativa da questão de classe, versa e inviabiliza as discussões e proposições quando relacionadas as problemáticas e reparações das desigualdades raciais. O não dizer, sobre o racismo, mas sim, o falar da perspectiva das desigualdades pelo viés de classe não de raça, foi algo recorrente nas narrativas. No mesmo sentido, o que não é dito,

inexiste. Assim, há uma negligência explícita de perceber o problema racial como um problema de fato, presente em nossa sociedade e presente no interior das IES:

as pessoas são racistas e não querem assumir o seu racismo; depois, uma mudança a nível estrutural ela implica num investimento financeiro então assim, não há disposição para que este investimento financeiro aconteça e depois, a gente se depara com pessoas que acreditam mesmo que a gente vive numa democracia racial, que essa coisa de racismo ela não existe de fato, isso não procede, que é uma coisa que só quem está na militância e tudo mais, eles não conseguem perceber isso como um problema real mesmo da sociedade brasileira (Josina Machel, 2015).

Além da ausência “consentida e naturalizada” de negros e negras no ensino superior como intelectuais e pesquisadores, a dimensão do racismo no que tange a negação desse sujeito não branco como capaz de criar pensamentos outros, foi relatada por todas as docentes entrevistadas. O racismo corresponde à negligência de um conhecimento sobre o povo negro, sua história, maneiras de construir e pensar o mundo para além da cultura eurocêntrica e ocidental. Por outro lado, revela também uma não aceitação da assunção de pesquisadoras negras enquanto produtoras e criadoras empiricamente e teoricamente. A “dificuldade” em dar visibilidade às mulheres negras pensando e escrevendo sobre si, que tecem no cotidiano e na academia a construção de um conhecer que se materializa nas experiências vividas e na curiosidade de conhecer-se a si e seus ancestrais, saberes estes tão ausentes nos livros didáticos e nos recursos midiáticos.

Dentro da universidade a gente vai enfrentar não tanto pela questão do gênero de ser mulher. Porque ser mulher e ser professora parece que já vem algo já de tempos, como se não fosse um lugar deslocado, uma mulher ser professora. Agora, uma mulher negra ser professora, eu não estou falando de qualquer professora, eu estou falando de professora de nível superior. Então, os embates que eu vejo mais é a invisibilidade. Da gente ter dificuldade de sobressair na universidade como lugar de pensamento. São mentalidades que eu possa forjar, é a inteligência. Então, essa inteligência ela vai ser boicotada, ela não vai sobressair. E é por isso, que eu digo dos embates e dos limites, é você ser abafado desse pensamento negro. Desse pensamento que era o que eu queria levar no meu trabalho. Então, meu trabalho como acadêmica, é um desafio que eu vou pensar, é quando ele vai ser tornado invisível, massacrado, o meu pensamento, a minha inteligência. O meu desafio é como fazer validar uma inteligência negra um modo de pensar o mundo negro, o como dizer nessa sociedade que as desigualdades raciais elas são um grande problema social que é de todo mundo então, é aí onde eu vou sofrer, eu vou ser barrada, e tocada. De dizerem assim: **reconhece o teu lugar que tu está aqui por obra e graça do destino, mas tu não tem um**

pensamento, que tu não vai conseguir tocar esse pensamento hegemônico. (Dandara, Grifos da autora, 2015)

Analisando a última fala da passagem acima, a ideia de “reconhece o teu lugar”, é também a máxima visão já explorada anteriormente, sobre a negligência em “aceitar”, a presença de negros e negras no espaço acadêmico, ou dito também de outra forma: “como você conseguiu entrar aqui”, aqui não é o seu lugar, você deveria estar nos lugares que desde sempre foram reservados a sua condição de mulher e mulher negra: cuidando, servindo, trabalhando em condições deploráveis, sem um salário digno para sobreviver e não neste espaço público e institucional.

Existiria um código simbólico que ditaria de antemão os limites de presença e tolerância de negros e negras na esfera pública. Podemos ir até determinados espaços, porém, ultrapassar ou estar em “espaços de prevalência branca” seria fugir de todo o propósito já criado e cristalizado, devendo, pois, mostrar a sua capacidade para estar ali e ser aceito pelos demais. Como ressaltado por Preta Zeferina: “toda hora aqui (na universidade), que um negro se projeta alguma coisa isso, resulta numa ameaça enorme. Parece que o mundo vai desabar porque realmente vai produzir deslocamento de lugares e isso não se quer, querem que permaneçam tudo como está”.

Espera-se que tenha negros em determinados espaços, mas não nos espaços das universidades. Toda construção cultural e histórica, nos leva a sempre reproduzir padrões sociais que nos colocam sempre na posição de subalternos, como por exemplo, a escolarização domesticável, o não direito a fala e a expressão, dentre tantos outros exemplos (HOOKS, 2015). O que nos levaria a crer que não teríamos a capacidade de assumir cargos de comando dentro das instituições:

eu via que o fato de eu estar coordenando certas coisas aparecia como inadequado. Para muita gente eu era visada, era de uma certa forma perseguida. Então eu comecei a ver que se eu estivesse até num certo ponto era tolerável. Daí para frente era difícil. Isso foi se manifestando em muitas coisas. Mas eu acho que com o doutorado deixou bem mais claro isso (Preta Zeferina, 2016).

Há um consenso implícito na sociedade e de certa forma reificado a partir de práticas racistas, que assim o é e assim deverá ser. Quebrar com essa corrente é desmistificar discursos prontos sobre si e sobre o outro. Neste caso, pensar a atuação de professoras

negras nas universidades, é também romper com o discurso tão presente no imaginário nas quais seriam somente corpos negros sem mente (HOOKS, 1995; OLIVEIRA, 2015). E essa distinção entre corpo e mente representa também um esquiteamento entre sentimento e conhecimento; onde pensar e sentir tirassem a legitimidade do fazer científico. Conforme destacou Teodoro Santos, 2006;

o lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, da reflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco. (SANTOS, 2006, pág. 164)

Ainda, conforme a mesma autora (Santos, 2006), por se tratar de um não lugar, professores negros nas instituições “em vez de troca de experiências com seus pares, convivem em um clima de prestação de contas ou de justificativas quanto ao trabalho que desenvolvem. ” Suas pesquisas, ideias e projetos quase sempre colocados em questionamento.

De tal modo que os desafios são assim, constantes, que vão desde a aceitação da mulher negra como professora no Ensino Superior como também de uma pesquisadora capaz de questionar e refletir sobre a realidade que a cerca, pelo viés da perspectiva racial e de gênero. É também, o desafio de ser aceita como alguém que faz parte do universo científico, profissional, fora dos lugares usualmente ditos como os de e para mulheres negras. O que se nota é uma constante “luta” por reconhecimento e respeito às professoras negras que atuam nas universidades públicas.

Como evidenciado por Carvalho (2007, pág. 93), docentes negros (as), investigando temáticas negras causariam certo incômodo no departamento, sobretudo, por se tratar de questões que os mesmos “*não deveriam ser estudadas*”. Pelo fato de trazerem para a universidade discussões sobre racismo, sexismo, suas pesquisas são sempre colocadas em análises e críticas por seus pares que, direta e indiretamente, questionam a legitimidade científica. Ainda sobre essa relação de invisibilidade e embates por pautarem as questões raciais, Dandara destaca que tais atitudes são também, “uma forma de dizer através de outros meandros, que essa inteligência e esse pensamento não são para prosperar aqui dentro. Nós não queremos isso aqui dentro, então, isso e outras coisas. É muito mais do campo interpessoal, é fazer de conta que você não existe ou

então não legitimar a sua função como professora, como acadêmica, intelectual”. É também uma maneira “escancarada” de manifestar o racismo quanto a produção acadêmica de professoras negras.

Um exemplo desta negação, é quando eu tenho dificuldade de ser votada dentro do meu departamento que uma sala seja direcionada para o meu laboratório. Então eles não acham que eu posso ser uma coordenadora de laboratório porque eles não estão me dando uma sala desocupada. Eu fui lutar pela sala e foi um rebu dentro de uma reunião de departamento e que eles não queriam me ceder, algumas pessoas não queriam me ceder. É humilhante. Humilhante porque que outros professores eles têm a sua sala e eu não posso ter minha sala? Essa é uma forma de por outros meandros dizer: essa inteligência, esse pensamento não é para prosperar aqui dentro, nós não queremos isso aqui dentro. Então, isso e outras coisas (...) é muito mais do campo interpessoal é fazer de conta que você não existe ou então não legitimar a sua função como professora... (Dandara, 2015)

O racismo continua explícito na dúvida do caráter objetivo e da verdade dos seus achados, que são colocados em caráter de suspeita, desmerecendo e invisibilizando a intelectualidade negra na academia. (HOOKS, 1995). Isso representa de uma forma direta, a dificuldade que a academia possui em pensar o conhecimento de forma contra hegemônica. Tais dimensões são claramente expressas nas narrativas abaixo:

É um jogo de resistência, sabe? Ainda hoje a gente chega, eu trabalho na universidade que é a grande universidade para discutir a questão étnico-racial, mas as pessoas ainda ficam assim assustadas. A gente chegando bem vestida e isso e aquilo e elas ficam assustadas. Está entendendo? Ainda, a gente chega na UNILAB e a UNILAB tem muitos professores brancos, entendeu? E quando a gente chega na nossa condição de mulher negra e se dizendo negra e querendo discutir a questão étnico-racial, ainda é um susto dentro da universidade na UNILAB, entendeu? (...) a UNILAB é um quilombo e tem brancos e negros e um monte de gente, mas se a gente não tiver todo o dia reafirmando o mito fundador a gente perde aquela universidade como todas as outras que perdemos, porque não foram feitas e organizadas para receber negros. (Jovelina Pérola Negra, 2015)

Especificamente a Unilab merece uma atenção especial sobre essa perspectiva do racismo e suas nuances. Esta, localizada em uma das primeiras províncias que romperam com regime escravista- a cidade de atual de Redenção- traz no bojo de sua criação uma perspectiva diferenciada das relações entre saber e pensar a diáspora

africana e estudos pós-coloniais, ainda assim, trata-se de um espaço marcado pelas nuances raciais⁴⁹. Conforme nos narra a docente abaixo:

Abdias Nascimento na década de 80 já dizia: o Brasil precisa de uma universidade afro-brasileira. E a gente vive aqui na UNILAB e as pessoas tentando abafar o mito fundador da UNILAB. Querendo fazer daqui um espaço para todo mundo discutir tudo, menos a questão étnico-racial. Aqui o discurso é a questão intercultural. O intercultural caminhando para todas as direções. Não se tem uma base sólida para dizer: aqui é uma questão étnico-racial negra, aqui surgiu da luta do movimento negro, da morte de milhões de escravos negros nesse país. Então, quando a gente vai discutir isso, ainda é um choque dentro da UNILAB. Então quer dizer, a UNILAB não é um espaço privilegiado para se discutir a questão étnico-racial negra, infelizmente. É um espaço que quando você vai discutir a gente tem que estar no conflito... (Jovelina Pérola Negra, 2015)

Contextualizando a fala da docente acima, o que notamos é que por mais que esta instituição seja um dos espaços, aparentemente “abertos” para as questões, étnico raciais, discutir e defender determinadas políticas inclusivas, bem como o falar do racismo, ainda é um assunto espinhoso, não visto com bons olhos, assim como nas demais instituições investigadas.

Há resistências em dialogar sobre questões raciais e de gênero dentro das instituições e isso independe de qual universidade seja. As discussões quando realizadas, seguem pelo viés de classe, desconsiderando as demais facetas de diferenciação e exclusão dos indivíduos, principalmente as desigualdades de gênero e raça, como também foi ressaltado pela professora Antonieta de Barros:

Dizia que a gente não podia valorizar a questão racial porque tinha uma coisa muito maior que era a questão racial. Então o nível de discussão era essa e a Pedagogia Waldorf, que era no sentido de nortear todo o curso, que não tem nada a ver com as nossas concepções, epistemologias afrocentradas. Aí, nós convidamos a professora Sandra Haydee Petit para fazer parte da comissão como tutora da UFC ajudando essa comissão na elaboração. Como a UFC ainda é tutora da UNILAB, isso foi possível. Ela veio e nós criamos realmente um projeto que é afrocentrado (Antonieta de Barros, 2015).

⁴⁹ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) nasce baseada nos princípios de cooperação solidária. Em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a Lei nº 12.289 instituindo a Unilab como Universidade Pública Federal. Em parceria com os países da Lusofonia Afro brasileira, principalmente africanos. Sob uma perspectiva interdisciplinar, a Unilab desenvolve formas de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, formando cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado em seus respectivos lugares de origem. (Fonte: site da Unilab).

O exclusivismo na universidade não se dá somente no campo da presença/ausência de docentes negros e negras, mas também no campo de discussão teórica. Em boa parte das discussões presentes nos respectivos departamentos nos quais as docentes trabalham, o foco central é a questão de classe e não racial. Como já mencionado anteriormente, quando as problematizações sobre as questões raciais são tecidas, o foco é a escravidão e não ressaltam as contribuições teóricas, epistemológicas e culturais de negros e negras ao longo da construção do país. Há todo um “movimento” contrário, para que as discussões sobre raça/racismo passem despercebidas e negligenciadas como narrado abaixo pela professora Carolina Maria de Jesus:

Em 2007, estava havendo uma modificação do currículo. Então, eu fiquei brigando, mas eu não tive apoio de colega nenhum para dizer que era realmente necessário. Todas as pessoas estavam tentando minimizar a necessidade (de falar de racismo), ou colocando sempre empecilhos, eram sempre da seguinte maneira diziam para que isso? Não precisamos ter mais disciplinas obrigatórias! É uma forma de desvalorização dessa questão. (...) é considerada como uma coisa secundária, totalmente secundária e que só interessa a você que é negro. Não interessa as outras pessoas que estão lá. As outras pessoas que estão lá, elas não precisam se apropriar disso e elas deixam você entender que é uma coisa muito específica, e que inclusive ela pode ser juntada com outras coisas específicas que também são ideias secundárias. (...) Eu acho muito interessante que faz isso descontextualizado, coloca-se várias questões juntas e não aprofundam. (Carolina Maria de Jesus, 2016).

Para além dos embates sobre o que deve ser ou não incluído como disciplina, ementa nos cursos, foram elencadas também questões concernentes a produção intelectual de professoras negras, sempre permeadas de dúvidas, enfrentamentos e negociações:

o que a gente vai encontrar os embates é dentro dos servidores, do corpo de professores de querer te invalidar, de querer dizer que tu não existe, de não querer dialogar contigo em pé de igualdade. Eu acho que isso é o grande limite que a gente tem. No outro, é de desconsiderar essas questões que trabalho como se fosse algo diminuto. Então, as alunas que chegam com projetos de extensão ou projetos de pesquisa para fazer o seu TCC, seu trabalho de conclusão de curso, são sempre interrogadas: mas você vai estudar negro? Mas cadê o negro no Ceará? Isso não existe! Então, é uma forma que para mim é um dos maiores embates e massacres, que é não respeitar essa área temática de pensamento. Esse jeito de avistar a questão social. Eu penso que ainda vai ter que se arrastar por mais algumas décadas para isso ser validado. (Dandara, 2015).

O espaço acadêmico se caracterizaria assim, por um campo de disputas, também permeado de arranjos e rearranjos, frente à busca de parcerias que possam contribuir com o debate de ideias sobre questões raciais, haja vista que há um olhar desviado sobre mulheres negras docentes pesquisando assuntos relacionados a temática racial. O desmerecimento e o descrédito quanto às pesquisas realizadas por mulheres negras advêm, da argumentação de que é uma ciência feita pela militância. Por serem temas concernentes a realidade vivenciada por cada uma delas, trata-se de uma ciência que não “passa” nos padrões requeridos para uma ciência “positiva”. Ouso questionar caso fossem outras temáticas a percepção dos docentes seria diferente. Haveria o incomodo por se tratar de uma temática racial e de gênero? Ou por ser mulheres negras investigando temáticas relacionadas a sua concretude?

Se aprofundarmos tais questionamentos, como já discorreram as autoras (Donna Haraway (1995), Ellen Fox Keller (2006), Ilana Lowy (2000), Pamela Henson (2000), Maria Margaret Lopes (2006), Londa (2001), Citeli (2000)); cairemos na ideia entre objetividade e subjetividade científica, ou a dualidade de uma ciência realizada por homens e uma ciência advinda dos questionamentos de mulheres; o que também é uma discussão complexa e de poder, pois trata de legitimar o que seria científico e o que seria somente verbalismo, levando a desmerecer pesquisas realizadas por mulheres negras. E quando se cai nessa discussão seria o mesmo que dizer que mulheres e mulheres negras, não constroem ciência, ou dito de outra forma a ciência é branca, masculina e eurocêntrica, discursos desde sempre utilizados para desqualificar a divergência entre ciências exatas e ciências humanas. Não obstante o primeiro teria uma predominância de sujeitos do sexo masculino e o segundo de mulheres. No mesmo sentido, há o risco de se elaborar um padrão feminino e masculino de gerência e gestão,/ e aí também cairmos nas artimanhas e armadilhas do biológico, onde normatizaremos e estabeleceremos assim capacidades predestinadas para ambos sujeitos, naquilo que de ser ou como deveria se portar.

A ciência masculina seria aquela dita objetiva, dura e positiva enquanto a ciência feminina seria baseada na não cientificidade do objeto pesquisado, ou uma configuração não mais de pesquisador objeto, mas sim de sujeitos que se complementaria. Denota-se também, sobre a ideia de lugar e não lugar, quem deve ou não ocupar determinados “territórios do saber”. Aqui, cabe a ideia, também a perspectiva de cisão entre corpo e

mente é também levada como pressuposto para uma não ciência. Mulheres dentro do pensamento machista e sexista são vistas em sua grande maioria, como sujeitos que possuem somente um corpo, imerso em uma sensibilidade feminina, o que dentro do pensamento sexista, conseqüentemente as impediriam de pensar racionalmente como os homens (HOOKS, 1995; 2015).

A academia não seria o lugar do afeto, da corporeidade e inteireza entre o pensar a realidade e pensar na realidade a partir, da afetividade e “encantamento”. Em se tratando de mulheres negras, nos espaços acadêmicos, cabe trazer para a discussão, a dimensão racial, uma vez que “raça”, enquanto elemento que também irá interferir e contribuir para a distinção, entre saber/poder, na assunção de mulheres negras nos espaços públicos, aqui referendado como a universidade.

Hooks (2015), ainda sobre essa discussão, da atribuição de mulheres negras como corpo sem mente, rememora as várias imagens e discursos criados para caracteriza-las desde o período da escravatura. São sempre mulheres servis, dotadas de uma hiperssexualidade, altruísmo tão bem explícitos, ora na negra para fornicar, dotada de erotismo, ora na negra para cuidar de todos, a legítima mãe preta.

A produção imagética, produzida a nosso respeito, desde o período escravocrata, nos “representam” como corpos sem mentes, ou uma corporeidade cerceada pela ideia de servidão e sedução (HOOKS, 2015). De tal forma, “nascemos para cuidar dos outros”, “somos boas de cama”, sermos sempre solícitas e ao mesmo tempo, secundarizadas diante dos “papéis sociais”. Neste contexto, atributos relacionados a abstrações, atividades intelectuais, bem como a produção de novos conhecimentos, não seria a nossa exclusividade (OLIVEIRA, 2015, BELL HOOKS, 1995).

É importante mencionar aqui as contribuições que as feministas fizeram na década de 80, sobre mulheres na ciência. Londa Schiebinger (2001), por exemplo, traz em discussão, a importância de se ter mulheres na academia, pontuando em primeira pessoa, sobre as nuances de gênero, trabalho e a inserção de mulheres nos espaços públicos. Fazendo um paradoxo poderíamos parafrasear o questionamento de Schiebinger, ao mencionar que o feminismo muda e molda a ciência. Podemos

responder que sim, uma vez que a presença de mulheres negras na academia trouxe e traz novos elementos para se pensar a escrita em primeira pessoa, situada em seus respectivos “lugares” de pertencimento. Como foi dito por Carolina Maria de Jesus a Antonieta de Barros, “a universidade somos nós. Então, se somos nós, o que a gente escreve, deve ser considerado” Ou de outro modo, sim, nossa presença nos espaços acadêmicos, são e serão espaços de desconstruções e enfrentamentos.

6.2 Intelectuais negras e doutoras: da solidão ao reconhecimento

Continuando a discussão apresentada acima, a saber, as ambiguidades entre gênero, raça e ciência, este subtópico trata de elencar os processos de disputa, devaneios e “contratempos” no que tange as docentes negras e suas respectivas atuações e os “desafios cotidianos”. Assim, retomando a ideia de imaginário social, raça e preconceito, enquanto uma construção cultural retroalimentada social e culturalmente, ainda hoje, é questionável e inadmissível para muitos, “aceitarem e reconhecerem” que mulheres negras também constroem saberes da mesma forma que seus pares. Assim, em boa parte dos espaços privados e públicos, nota-se a dificuldade em reconhecer que mulheres negras não são somente o que o imaginário impregnou, a saber, mulheres que se destinam somente aos trabalhos braçais, e por isso, incapazes de exercitar atividade intelectual. Como se essa função fosse atribuída, desde sempre, a um perfil étnico racial e de gênero em específico.

Na mesma lógica de problematizações sobre mulheres e as reconfigurações científicas, é importante mencionar aqui o termo utilizado por Donna Haraway (1995), quando a mesma destaca a necessidade de se pensar a produção de conhecimento que seja situado, ou seja, quem fala, o que fala, e de qual lugar a fala é construída. De tal modo, que o saber situado, é aquele produzido a partir da realidade de gênero e raça, historicamente cerceada pela invisibilidade e inferiorização feminina, tendo como foco de análise o lugar de fala, a saber o pertencimento étnico racial, de gênero e de classe. Um saber que é construído em meio a uma realidade demarcada por alguns condicionantes que tentam expropriar a legitimidade do fazer/pensar científico.

A partir daí o que se observa é um processo no qual, a intelectualidade parte de uma perspectiva da invisibilidade ou dos processos de anulação e as perspectivas de

resistência. A busca de um reconhecimento que também se faz na medida em que se impõe com resiliência, fazendo sucumbir a “ordem natural” das coisas, sobretudo a ciência e os procedimentos de investigação. Como bem ressaltou a docente Carolina Maria de Jesus, “a ciência somos nós”, pois na época do mestrado do docente Antonieta de Barros, a encorajou a escrever sua dissertação tendo por base um conto, relatando a experiência da formação de professores para lei 10639/2003. Ademais, o trabalho das docentes/teóricas/educadoras aqui interpeladas, partem de outros princípios epistemológicos e criativos no qual a construção do conhecimento se dá mediante a relação de pertença e pertencimento étnico. Além disso, criam um arcabouço de possibilidades efetivas na propagação de saber compartilhado, inteiro e agregador. Um claro exemplo disso é a própria perspectiva da Pretagogia, um conceito epistemológico, prático e contextual, que revela a prática docente desenvolvida pelas docentes Carolina Maria de Jesus, Jovelina Pérola Negra Costa e Antonieta de Barros. Como bem destacou Rebeca Alcântara, dentre os vários aspectos que inspiram a Pretagogia:

É o reconhecimento que não pesquisamos apenas com a razão, porém, com o corpo todo, ou seja, **o corpo pensa**. Imprescindível para a sociopoética a noção de que não é possível separar a razão, emoção, intuição e sensação. Por isso ela usa técnicas artísticas para possibilitar a construção do conhecimento através dos cinco sentidos: artes plásticas, teatro nas suas mais variadas expressões, esculturas em argila, atividades associando ideia a partir de cheiros, sons, sensações táteis, sabores. A ideia é provocar estranhamento para produzir o novo ou dados não aparentes, geralmente encontrados em investigações mais convencionais (Rebeca Alcântara, 2005, pág. 23; grifos da autora).

Ao longo da construção do projeto de pesquisa e da própria de mestrado e doutorado, Antonieta de Barros, Jovelina Pérola Negra, Carolina Maria de Jesus e demais educadoras pesquisadoras aqui interpeladas que romperam com a ideia de uma ciência fixa, neutra, descolada da realidade e dos sentidos da vida, passaram e ainda passam por dilemas de serem mal compreendidas nesse processo de construção de saberes e novos dizeres. Como ressaltou Antonieta de Barros (2005), a universidade ainda não está preparada para descolonizar os espaços do saber/poder. De tal, modo, que ainda é desafiador e as vezes um trabalho de “formiguinha”, aglomerando e fortalecendo grupos dentro e fora do espaço acadêmico.

Em meio a complexidade brevemente colocada acima, discorrer sobre a presença de docentes negras e sua produção teórico/acadêmica, é analisar de maneira direta, os

enfrentamentos relacionados quase sempre a suposta dúvida de sua “capacidade intelectual para agenciar discussões e perspectivas teóricas. A legitimidade e resistência no fazer teórico das docentes aqui mencionadas, vão em confronto a concepções mencionadas anteriormente. Não se trata somente de professoras negras, mas sim de mulheres negras que além de romper com a “normalidade”, constituídas de suas corporeidades e historicidades, interrogam e afrontam a academia, dizendo sobre suas angústias, as múltiplas formas de negação de seu pertencimento étnico racial e de gênero.

Fazer-se presente e presença, em espaços onde imperam ainda pré concepções e generalizações que diminuam a humanidade de negros e negras, tem-se tornando um desafio constante a mulheres que ultrapassam a linha invisível dos “lugares” e passam a assumir cada vez mais, espaços que outrora “pré destinados” a um único segmento social. Por conseguinte, o enfiamento é colocado de forma latente e diária, no que tange a uma tentativa de invisibilizar o trabalho acadêmico e científicos das docentes aqui interpeladas. Como bem destacado pela professora Dandara, essa negação, dar-se-á desde exemplos concretos a mal-entendidos, que no final das contas tem por objetivo, sobressair na universidade um só tipo de conhecimento, de tal modo, que o trabalho exercido por mulheres negras, seja despercebido, mediante atitudes exercitadas de inúmeras formas, quer seja de forma clara, quer seja nas minuciosidades do cotidiano. Em uma ou outra maneira, fica claro, a repulsa de seus pares acadêmicos.

Os mecanismos de negação claramente exposto, pelo viés da negação dos direitos, tende a deslegitimar o fazer científico de mulheres negras. Como já dito, é mais uma forma de deixar claro que tipo de ciência e que tipo de conhecimento é tido como o ideal dentro dos espaços acadêmicos, descaracterizando toda a capacidade de criação e reinvenção da realidade. De forma bastante clara, percebe-se nas narrativas acima, a existência continua tanto do racismo quanto do sexismo epistêmico, os quais representam o desmerecimento de um pensamento constituído por mulheres negras.

Por conseguinte, falar de publicação é, aqui, também mencionar alguns mecanismos de exclusão e racismo, haja vista os desafios para que textos e assuntos sobre negros (as), sejam aceitos por revistas científicas. Por exemplo, ao estabelecer juízos sobre o que vale como conhecimento intelectual, os líderes acadêmicos se guiam provavelmente por

conceitos de qualidade baseados em normas universais de competência. Assim, uma socióloga cujo trabalho é publicado em revistas científicas dominantes terá uma maior probabilidade de conseguir incentivos acadêmicos que aquela socióloga cujo trabalho é publicado principalmente em revistas feministas ou interdisciplinares (YANOULLAS, 2007, pág. 5). Se tais publicações fogem do parâmetro de ciência padrão, consequentemente àqueles ou aquelas que contrariam a regra, serão “penalizados” por transgredirem a “ordem”.

De forma, bastante clara, percebe-se este tipo de discussão, quando qualificam as pesquisas realizadas seja tratando de dilemas como racismo, sexismo, homofobia, como um conhecimento pautado em uma militância, a qual, dentro dos cânones científicos, é visto como um ativismo vazio de uma teoria inválida. Consequentemente, são desmerecidas as produções científicas que denunciam e afrontam de maneira objetiva, as hierarquias e desigualdades dentro e fora do espaço acadêmico.

Assim, seria/é recorrente o colecionamento de “nãos” e a suposta afirmação de que não fazemos ciência, e que nossas emoções, nos impossibilitam pensar cientificamente. Isso nos coloca em uma “camisa de força”, capaz de “tolher” nossa criatividade e ousadia do pensar sobre a realidade. De modo que, a alternativa na maioria das vezes, é a criação de redes e agrupamentos cada vez mais fortes, que nos levam a estabelecermos pontes e legitimidade de nossos textos produzidos.

Torna-se relevante destacar que boa parte das docentes privilegiam uma metodologia e epistemologia própria a dimensões afrorreferenciadas, que do ponto de vista dos cânones acadêmicos, poderiam ser mal compreendidos. Dentro desta perspectiva, as docentes negras, tem feito um trabalho de profundo resgate a oralidade, conhecimentos tradicionais embasados na própria ancestralidade africana. E tudo isso, mais do que teoria, é redimensionado para a prática docente, bem como de pesquisa e extensão na instituição nas quais trabalham. Consequentemente, a reação é de enfrentamento desde as dimensões e concepções teóricas à criação de novas ancoragens metodológicas no seu trabalho docente.

Além disso, assim como na pesquisa realizada por Elaine Oliveira, se fez presente nas narrativas docentes, no termo, a “*solidão da mulher negra no campo científico*”. Ao

passo que há uma tentativa de invisibilidade de mulheres negras e que se auto definam racialmente como negras, a possibilidade de parcerias e consequentemente a realização de trabalhos coletivos ficam comprometidos. Neste ínterim, o desafio de romperem com a solidão ou a constatação de que são as únicas pautando determinados assuntos específicos a causa racial, aparece como situações recorrentes para boa parte das docentes entrevistadas. Como relatado abaixo pela docente Dandara, tanto nas atividades desenvolvidas na Universidade Estadual do Ceará, como também na pasta a qual ocupa na Secretaria de Políticas Públicas do Estado:

é uma luta também solitária. Eu só não estou solitária em termos de discentes. Mas eu sou solitária em termos de docentes. Os docentes são pouco. Aqueles que existem, nem sempre querem estar se auto afirmando. Eles não estão interessados nessa temática. Então fica difícil a gente ter um grupo de professores negros dentro da UECE que queiram lutar. É uma luta muito só, uma luta muito só. Do mesmo jeito que eu estou no governo. Sou uma coordenadora que está ligada ao gabinete do governador. Mas na saúde e educação, não tem ninguém de pertencimento étnico-racial. E isso para nós é limite. É limite porque a gente não está com os nossos. Eu estou por lá e vou fazer a mediação. Mas eu não vou encontrar, no Ceará. Pode ser que nos outros lugares a gente encontre pessoas nas pastas, mas nós temos ainda um governo, uma pasta muito branca e de elite. (Dandara, 2015).

Conforme destacou Oliveira, (2006, pág. 75), a sensação da solidão e do isolamento aparece como resultante de práticas discriminatórias e racistas dentro das instituições federais, revelando mais uma forma de como o racismo institucional se comporta. Em alguns contextos, essa situação é compartilhada com um outro colega, que se sensibiliza com a causa e, que, portanto, consegue estabelecer diálogos e trabalhos coletivos, como destacado, também pela professora Filipa do Pará da Universidade Estadual do Cariri. Para além disso, com os pares ou só, a clareza e o afeto teórico e de pertencimento, é o que vão compondo sua identidade docente e intelectual no espaço acadêmico:

você faz um pouco que um trabalho meio solitário também. Meio solitário no sentido que você tem um departamento, no nosso caso, um departamento de história que as pessoas têm diferentes interesses de pesquisa. Com exceção de um colega que tem uma dissertação sobre isso, não é um tema que, que compõe a produção de outros professores. Eu tenho consciência que se essa é minha opção de produção, de reflexão e etc., eu tenho que investir nisso, solitária ou não! E se tiver mais gente para ajudar eu fico feliz de poder somar,

mas se não tiver, eu vou fazer do mesmo jeito porque é uma questão de compromisso, de compromisso político. (Filipa do Pará, 2015)

A sensação de isolamento e raridade no que tange a encontrar outros (as) referências negras no espaço acadêmico, foi também reificada nos lugares públicos como as secretarias de governo. Essa reprodução da solidão e ausência de mulher negra nestes espaços públicos de gestão e deliberações, foi mencionado pela docente Dandara, que atualmente exerce o cargo em uma instituição pública e estadual (Coordenadora Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial do Estado Ceará).

É sabido, que a ausência de indivíduos negros no âmbito público, se refere a uma questão histórica e simbólica, no qual o racismo institucional por si, pode explicar a invisibilidade. A não existência de negros e negras em espaços públicos e de poder, conseqüentemente, contribui para a manutenção de privilégios a um determinado grupo étnico. Por se tratar de um racismo, capaz de perpetuar de forma violenta, o que irá se notar ao longo de todas as reflexões, será a constatação de vazios e ausências da população afro-brasileira nas camadas de ascensão social. Quando discutido, frequentemente será pelo viés do exótico e não necessariamente pelo conflito e confronto de como as relações realmente ocorrem.

Só você pesquisa sobre aquilo: tinha grupos de pesquisa com orientandos e isso não chamava a atenção do campus, as pessoas não tinham interesse em participar, de ir no grupo de pesquisa por mais que a gente convidasse então, era uma coisa um pouco folclórica: ah, coisa de negro é com a professora Antonieta de Barros, vai lá que ela resolve, eu não quero me envolver então, eu me senti um pouco marginalizada nesse sentido, das colegas me respeitarem, mas não se envolverem em algum desses temas de pesquisa (Antonieta de Barros, 2015).

Assim, se tem alguma discussão sobre negritude, automaticamente chamam “as professoras negras” para dialogarem. Porque é negra, então necessariamente, é ela que tem que pensar a equidade, igualdade. Isso vai muito além do pertencimento, e sim, faz parte de uma dimensão maior de coletividade e respeito. Do mesmo modo, não necessariamente preciso ser lésbica para assumir a causa contra a “homofobia”. As dimensões que trazemos aqui, mais do que problematizações e narrativas sobre mulheres negras, são também pensar em como podem ser vistos como verdadeiros sujeitos de direitos, para além dos marcadores distintivos.

No mesmo sentido, uma vez que a presença das docentes negras, começam a ganhar outra forma, em espaços extra acadêmicos, pautando discussões de interesse da grande maioria excluída, tanto nos espaços da academia quanto em instancias distintas como órgãos do estado ou federal mediante a propulsão de políticas públicas e projetos em favor das ditas minorias, aí também haverá embates e enfrentamentos. O ato de buscar novos espaços na academia, é visto como ousadia “onde já se viu uma negra querer ocupar um lugar de branco”, é muita petulância dessa negrinha. Adjetivos como são ousadas demais, querem demais, estão indo além dos limites “impostos”, deixam claro a insatisfação e o incômodo que a presença e atuação de mulheres negras vem trazendo para os espaços acadêmicos e não acadêmicos.

Ao longo das discussões tecidas até o momento, apresentamos narrativas de docentes que atuam em universidades públicas e de certa forma, deixam de ser exceção e passam a exigir novas demandas acadêmicas e profissionais no espaço universitário, tocando e colocando nestes espaços questões pertinentes quanto a sua presença e ausência de mais negros e negras nesses espaços institucionais. No próximo subtópico, ampliaremos algumas das várias manifestações do racismo no cotidiano das IES.

6.3 Os racismos múltiplos no espaço acadêmico: novas roupagens para o velho e atual racismo

As nuances relatadas pelas professoras negras investigadas nesta pesquisa, fazem parte de uma discussão e um contexto maior onde cotidianamente enfrentam situações de racismo e sexismo, para além da posição que ocupam. O fato de ocuparem uma determinada posição no mercado de trabalho, não as isenta de sofrer as mesmas ações vivenciadas pela maioria de mulheres negras que vivem na invisibilidade. Quando solicitadas a mencionar exemplos de discriminação e preconceito no ambiente de trabalho, todas as professoras disseram que é algo no interdito, mas ao mesmo tempo, latente e reificado a cada manifestação de repulsa e/ou expressões verbais e não verbais. Partem de atitudes indiretas, mas que deixam marcas explícitas de um racismo direto:

na universidade, você vivencia um certo racismo muito mais assim velado. Dificilmente alguém vai gritar para você. Ninguém vai te xingar, é muito difícil. Nunca aconteceu comigo isso, nenhum tipo de xingamento (na universidade), então, eu acho que é uma coisa muito mais sutil. E por isso, é uma coisa que você tem dificuldade até de

apontar porque você não tem aquela coisa direta de ser. Tem aquela coisa mais comum, mais corriqueira. (Carolina Maria de Jesus, 2016).

Este mesmo racismo que poderíamos chamar de “racismo cordial” que se encontra nas entrelinhas ou nas capilaridades das relações de poder, é regido por um código “moral” transvestido do politicamente correto, nas quais se manifesta por atitudes de negação e estranheza quanto a aceitação de professoras negras, neste espaço dito hegemônico e de poder. Do mesmo modo, como a docente Luiza Mahin, coloca na fala a seguir, o racismo existe e reexiste, mesmo com os *passings*⁵⁰ que poderíamos adquirir como o título de doutor, ou a mudança de status econômicos e/ou classe social. Assim, as atitudes racistas, não deixaram de acontecer por ser a academia este espaço do politicamente correto. Enquanto atitude de negação do outro, ele se manifestará tanto em relação aos professores quanto aos discentes e demais sujeitos que compõem este ou outro espaço na sociedade:

o racismo não deixa de existir porque tu tens um título acadêmico ou então porque tu passa a morar num lugar como esse aqui, como é esse prédio. Ainda se é um bichinho estranho. Então, você tem que lidar com essas situações e amparar outras pessoas. Eu às vezes me sinto mais amparando jovens. Por exemplo, uma aluna minha orientanda que se descobre negra nesse processo de fazer a sua monografia e ela veio com isso tudo e eu estou ali nesse sentido são os meninos de uns países africanos com outros contextos históricos de racismo vivenciados aqui em Fortaleza e por aí a fora. Eu, sentindo o olhar diferente por vezes comigo, como é essa coisa assim, de você tem que estar sempre se digladiando com essas coisas, sempre lidando com elas. (Luiza Mahin, 2015).

Comungamos com as discussões que ressaltam a escolarização como um dos caminhos para a emancipação política econômica bem como a autonomia. Situar essas mulheres negras, em um universo de negações e desumanização de negros e negras, enquanto professora universitária significa, sem dúvida, uma forma de “ascender” socialmente, ou também economicamente. Entretanto, não significa ficar livre da discriminação racial, uma vez que esta se dá no Brasil pela presença da pigmentação da pele, pelo tipo de cabelo e pelos traços corporais. Traços que não serão eliminados, independentemente da posição de destaque que as mulheres ocuparão.

⁵⁰ Teixeira (2003), observa em suas pesquisas, que ao comparar as conquistas do negro no meio acadêmico e profissional por meio do título de doutor e professor universitário, isso representaria uma espécie de crachá ou passing que daria o “direito” a transitar por alguns espaços que ora não eram dito legítimo a presença dos mesmos. O crachá ou as carteiradas funcionaram assim, como um elemento de distinção entre os indivíduos.

Desta forma, a obtenção de um título de doutora, ou mesmo a aquisição de um diploma que conferiria ao indivíduo o “*trânsito livre*”, a espaços simbólicos outrora negados, é o mesmo que chegarmos a afirmar que tal título lhe possibilitaria mudar de posição e ficar livre do racismo. Conforme nos diz Munanga (2004) e Gomes, (2003), uma vez que nos países diáspóricos, o racismo se dá pela presença da pigmentação da pele, pelo tipo de cabelo e pelos traços corporais. Estas características não serão eliminadas mediante a posição de destaque que as mulheres ocuparão. O racismo e a dúvida na capacidade de cada um, continuariam a existir e a persistir no imaginário, pois faz parte de um contexto maior da ideia de raça.

Assim, embora a escolarização represente uma das vias importantes no quesito de inserção de grande parte da população no mercado de trabalho, por si só, não garante este acesso e, sobretudo, não elimina as hierarquias e os dilemas raciais: o preconceito, discriminação e racismo. Ao evidenciarmos que a persistência do racismo sobressai mediante o título de doutoras ou a titulação de professoras em universidades públicas, nota-se que não se trata de questão de classe somente, mas a prevalência dos discursos com base em critérios fenotípicos, clarificando desde sempre, que a questão racial ainda é e vai levar um bom tempo para se tornar uma questão não tão emblemática. Trata-se de uma revisão em todo o sistema de representar e constituir-nos enquanto pessoas humanizadas. Levará tempo, e deverá contar com uma reformulação profunda nos currículos de formação, mídias, no imaginário social enfim. Sendo assim, atitudes de negação, discriminação e racismo não deixariam de ocorrer, uma vez que bem antes da questão de classe agora posta, trata-se de enfatizar que “raça” dentro da lógica de percepção e vivência, desde a organização brasileira, é, pois, o atributo que prevalece na balança de privilégios e condutas sociais. O que se observa é uma nova roupagem, ou outros critérios para negligenciar e deslegitimar a presença e o fazer de docentes negras.

O fato de “ascender socialmente”, não nos privaria de passarmos cotidianamente por situações que nos diferencie racialmente uns dos outros. Situações tão bem exemplificadas no cotidiano, por “confusões” ou um “mal-entendido” entre considerar que toda mulher negra é a dona da casa e/ou a empregada doméstica, como foi descrito pela docente Dandara. A mesma, relatou que ao chegar em seu apartamento foi

“confundida” pelo porteiro, com a empregada doméstica e não “pôde” usar o mesmo elevador que os demais moradores.

No que se refere a dimensão acima citada, sobre situações de preconceito e discriminação, Luiza Mahin, destaca que tais atitudes diferenciam entre universidades localizadas nas capitais e universidades no interior, uma vez que por ser uma instituição situada em uma cidade pequena, as pessoas se habitam, se conhecem e reconhecem a identidade profissional que cada uma possui. Isso, diminuiria as situações de constrangimento e discriminação racial. No entanto, “quando tu é mais uma negra como qualquer outra”, vira alvo de suspeitas, piadas e discriminações. A mesma reforça essa constatação ao narrar a experiência de preconceito vivida na cidade de Fortaleza:

eu nunca acreditei que a ascensão social ela te proteja contra o racismo. Muito pelo contrário, você está em espaços onde você não era para estar. Talvez se eu estivesse ali trabalhando na limpeza do prédio ou a qualquer outra coisa assim, não suscitaria tantos olhares. Teve um momento que foi muito interessante que eu uso até para fins das minhas palestras e reflexões: uma vez eu peguei um taxi aqui em Fortaleza e aí eu conversando com o motorista e ele me perguntou de onde eu era e eu falei Rio Grande do Sul, o que eu fazia, sou professora e tal. Aí o homem me escuta e daqui a pouco ele, no primeiro momento que o taxi parou no sinal, ele olhou para trás, olhou para mim e disse: engraçado né, o mundo hoje está todo ao contrário. E aí dessa frase dele, eu compreendi o quanto no imaginário social, eu sou uma negra, eu sou uma representação daquilo que está fora do seu lugar. Então, a minha profissão está fora do que é esperado para uma mulher negra: ser professora universitária (Luiza Mahin, 2015)

Na narrativa acima, bem como nas demais já elencadas, a máxima do “lugar” e “não lugar”, é a roupagem na qual o racismo se manifesta de maneira direta, clara e ostensiva. Todos estes relatos aqui recontados, nos fazem refletir sobre o racismo presente nas IES, e sua prevalência a qual independe da condição de classe. Assim, embora muitos pesquisadores (as), considerem o peso da classe nas desigualdades entre os (as) brasileiros (as), raça não pode ser desconsiderada neste âmago de privilégios e desprestígio nas nossas relações sociais. Raça e racismo é desde sempre um dispositivo ancorado ao fenótipo enquanto demarcador imediato, visível e hierarquizado estruturador e estruturante, ancorado mentalmente e materializado em ações concretas de segregação e discriminação de negros e negras, quer seja no racismo individual, quer seja no racismo institucional. Assim como afirma a docente Filipa do Pará: “o racismo

institucional é bem complexo, e não necessariamente ele é frontal, ” quer seja nas situações corriqueiras, quer seja no silenciamento e negação de direitos aos afrodescendentes, racismo é e será sempre um ato desumano e de desumanização.

você sabe que o racismo ele é muito sutil, então, você, as pessoas não dizem porque as pessoas sabem que podem ser punidas. Hoje em dias as pessoas conseguem driblar isso. (Jovelina Pérola Negra, 2015)

Dizer que é complexo e não diretivo, não significa dizer que não exista e que não deixe efeitos negativos a quem vive. Para um leitor desavisado, destacar aqui pontos de negação e/ou situações de invisibilidade negra nos vários espaços da sociedade, particularmente no meio acadêmico, poderia soar como vitimismo, no entanto, o olhar atento à presença e a realidade na qual várias das docentes aqui entrevistadas nos relataram, não se trata de queixas isoladas, mas ancoradas a um contexto bem amplo de que a nossa sociedade ainda carrega e enxerga sobre si e os outros. Mesmo de forma sutil, e disfarçada, racismo fere, desautoriza a fala, o direito a pertença e a ser exatamente o que se é.

Como bem destacado por Laborne (2014), essa é uma constante para negros que atravessam a zona de privilégio branco: o negro que alcançou essa posição vive em constante estado de alerta, como que a responder a questões ligadas à competência a todo o momento, mesmo que não verbalmente, mas através de gestos, atitudes e sentimentos. Culturalmente e historicamente, há todo um mito fundante na sociedade que atribui aos negros, falta de capacidade intelectual e desempenho, e assim, têm que comprovar que são capazes de exercer determinada função. Sendo assim, essas professoras têm que mostrar que são boas o suficiente para ocupar o lugar que se encontram. Tendem a fazer um esforço maior do que outras pessoas, por ser mulheres e mulheres negras, como relatado por Josina Machel na narrativa abaixo:

pelo fato de eu ser mulher, a gente ainda nota um certo incomodo nos momentos de negociação em relação a algumas propostas. Por exemplo, no momento de a gente fazer algumas articulações pra gente conseguir apoio financeiro para um evento, a gente nota uma certa dificuldade. Não sei se pelo fato de ser mulher, não sei se pelo fato de ser da região. Mas a gente ainda nota dentro da própria universidade mesmo, dessa relação com a administração. A gente ainda nota uma certa dificuldade, assim aquela coisa de você o tempo todo você está sendo obrigada a ter que provar que você é mais do que é, para poder

as coisas darem certo. Todo tempo você tem que estar provando que você é capaz, que você é mais. Porque se não as pessoas não acreditam (risos). Eu ainda sinto muito isso, talvez, talvez né pelo fato de ser mulher, pode ser, mas assim uma discriminação de gênero mesmo (...) a gente percebe no comportamento das pessoas, talvez se fosse um homem, da elite, branco, sei lá, talvez a negociação fosse mais fácil.

Nesse novo espaço, elas enfrentam o racismo cordial que aparece nas entrelinhas assim como as discussões de gênero. Como já discorrido acima, os processos discriminatórios na maioria das vezes, não são claros e conseqüentemente inviabilizam a ação para combatê-lo. De tal modo, que o racismo e o sexismo no Brasil são brilhantemente arquitetados nas relações micro e macro. Um crime perfeito, que interfere na cidadania e a legitimidade individual e coletiva. Concretamente, as situações exemplificáveis do racismo institucional, foram os seguintes: a falta de incentivo as pesquisas e liberação de espaços para discutirem a temática com os alunos invisibilizando dessa forma, a assunção da mulher negra como intelectual e acadêmica.

Ao passo que a visibilidade das docentes negras começa a ganhar outra forma, em espaços extra acadêmicos, pautando discussões de interesse da grande maioria excluída, tanto nos espaços da academia quanto em instâncias distintas como; órgãos do estado ou federal mediante a propulsão de políticas públicas e projetos em favor das ditas minorias, aí também haverá embates e enfrentamentos. O ato de buscar novos espaços na academia, é visto como ousadia como a experiência relatada por Antonieta de Barros quando foi convidada para assumir uma pasta executiva na Unilab: “onde já se viu uma negra querer ocupar um lugar de branco”, é muita petulância dessa negrinha. Adjetivos como são ousadas demais, querem demais, estão indo além dos limites “impostos”, deixam claro a insatisfação e o incômodo que a presença e atuação de mulheres negras vem trazendo para os espaços acadêmicos e não acadêmicos.

O título de doutora em determinada área, como já mencionado em discussões anteriores, é também o referencial de quem de certa forma se graduou, dedicou e aperfeiçoou em determinada conteúdo e que, portanto, teria legitimidade concedida para falar e discutir sobre aquele assunto. Além disso, esse novo degrau acadêmico, favorece o transito e as possibilidades de realizar pesquisas com financiamentos específicos, além de uma maior autonomia para gerir seus grupos de estudos, laboratórios de pesquisas dentre outros

espaços que se vislumbram para quem já obtém o título de doutorado. Ademais, esse novo status acadêmico, além de ser elencado como “perigo” para os pares, foi também apresentado como algo que agora lhes confeririam o status de professora universitária, no que tange a ser “enxergada” pelos colegas como de fato uma “colega de trabalho”, e também por seus discentes, como bem apresentado por Dandara na passagem abaixo, demonstrando que ainda nas relações interpessoais, imperam além dos preconceitos, um jogo de interesses para além do simples “jogo das etiquetas”:

Chega 2009 e eu defendo a minha tese, então eu vou estar cem por cento de dedicação exclusiva na UECE. Aí eu vou começar a ter e sofrer os grandes impactos de estar lá dentro. Dentro de uma universidade que é um lugar dum elite que não quer pesquisar o que eu estou propondo e que eu sou uma mulher negra. Então, vai aparecer a própria desconsideração inicial por parte dos alunos. Quando eu entrava em sala de aula nem todos entravam na sala quando eu chegava, porque eu estava contrariando as estatísticas: lugar de mulher negra não era ali na universidade. Então, no início teve essas resistências com os alunos e depois algumas professoras que nunca me respeitaram no sentido de que nunca falaram comigo, nunca conversaram, nunca perguntou de mim, e agora depois que eu assumo esse outro cargo no governo, que começaram a dizer: oi Dandara tudo bom? Puxa, eu estou aqui desde 1997, a pessoa nunca veio falar comigo, nunca sequer me cumprimentou; então assim, é de ver da questão da invisibilidade desta mulher negra, só de ela estar lá sem mexer, ela já ser negra ela já vai ser invisibilizada pelas colegas da mesma altura, do mesmo cargo e pelos estudantes. (Dandara, 2015).

Especificamente, no caso de docentes negras, obter um título de doutora é quebrar toda a lógica de marginalização e desvalorização que a sociedade nos imputa e como já mencionado passam a ser miradas com um olhar de estranhamento, desconfiança, mas também de alguém que agora pode ameaçar a perda de privilégios dos grupos que até então se encontravam no lugar da docência superior. Como destacam as docentes Preta Zeferina e Dandara, “enquanto eu era só mestre, não enfrentava nenhum tipo de reação desse tipo (questão racial), quando termino o doutorado, aí as coisas mudam” (Preta Zeferina, 2016).

Ao terminar o doutorado, passam a ter “acesso ainda mais amplo no universo científico, coordenando grupos e orientando estudantes em pesquisas” (Preta Zeferina, 2015), enfim o transito livre na academia. Isso de certa forma lhe daria a possibilidade de

competir em pé de igualdade com os demais colegas de departamento. Conforme pode ser visto nas narrativas abaixo:

Houve uma mudança grande quando eu terminei o doutorado porque eu passei a estudar em condições de igualdade com os meus colegas. Aí eu acho que eu comecei a perceber onde as barreiras iam sendo colocadas para mim. Eu deveria estar como antes. Quando eu ainda era doutoranda ou era mestranda, era como se eu não ameaçasse nenhuma posição. Depois que eu me formei eu estava em condições de ir então, eu comecei a ver que essa tentativa de subalternização que a gente sofre ia começando pra mim. Tá você pode participar do meu grupo de pesquisa, não, eu quero construir o meu grupo de pesquisa. Aí era diferente. Aí a gente começou a ficar antipática. (Preta Zeferina, 2016).

Se até então, elas permaneciam nos espaços da docência, participando de grupos de pesquisa como professora colaboradora, quando as mesmas reivindicam um grupo próprio e espaços para si, isto causa desconforto e passa a ser visto com maus olhos por seus colegas que chegam a desmerecer e/ou questionar sua capacidade intelectual e cognitiva; tal como foi relatado por Preta Zeferina, durante a coordenação de projetos e grupos de pesquisa:

em 2006 eu tinha seis projetos que eu coordenava, eu via que o fato de eu estar coordenando certas coisas aparecia como inadequado para muita gente. Era visado. Era de uma certa forma perseguido, era complicado então, eu comecei a ver que se eu estivesse até num certo ponto era tolerável, daí para frente era difícil (Preta Zeferina, 2016).

Os embates conseqüentemente revelarão de maneira declarada sob diferentes maneiras. O risco de perder o lugar, é o que fica subentendido nos conflitos e confrontos entre docentes brancos e não brancos. Neste momento, argumentos para desmerecer seu trabalho ou mesmo invisibiliza-la, o seu pertencimento étnico racial, bem como o gênero feminino, passa a imperar de forma incisiva nesta diferenciação dos papéis. Como pode ser observado na fala abaixo:

eu acho que a pessoa ameaçada porque até a época, só tinha ela de doutora no curso de pedagogia. Aí chegou outra então, houve um pouco do sentimento de... eu acho né, meu ponto de vista, não sei se é, de ameaça do poder dela. Eu não desejei gestão, eu sempre dizia que na universidade eu iria trabalhar, prioritariamente, com ensino e com pesquisa e o ensino sendo a primeira opção e gestão nunca me apeteceu e isso mudou na UNILAB. Eu cheguei na UNILAB e hoje eu tenho uma outra cabeça (Antonieta de Barros, 2015).

Especificamente sobre o racismo institucional, fica claramente percebida, o silenciamento e a tentativa de dar invisibilidade da presença de mulheres negras no ensino superior, bem como de políticas de reparação, e mesmo, discussão sobre a problemática racial enfrentadas por elas dentro dos espaços institucionais. Sendo o espaço universitário, permeado de relações de poder advindas de uma diversidade de mecanismos e instâncias.

a gente tem esse quadro de desigualdade racial. A gente tem estudos, pesquisas que comprovam que a população negra, não acessa a universidade, não acessa a saúde, não acessa o mercado de trabalho. Se encontram em uma situação de desvantagem em relação à população branca. Aí, você chega na sua universidade, as pessoas têm conhecimento desse dado de desigualdade, mas não existe nenhuma ação política de reversão dessa situação. Para mim esse é o racismo institucional. O racismo institucional nem sempre ele se manifesta explicitamente. Ele vai se manifestar a partir da negação dessas políticas. (Josina Machel, 2015)

Ainda de acordo com as narrativas das docentes Josina Machel e Nzinga, da Universidade Federal do Cariri, há inúmeras situações, no cotidiano da universidade, nas quais, boa parte dos gestores (as), se mantem omissos, e ao não problematizarem, tornam-se cúmplices de um processo de negação contínuo de estudantes e professores negros:

a universidade não discute a política de cotas. Os cursos de saúde da universidade não discutem saúde da população negra e são problemas que temos há tempo. Nós já temos inúmeros estudos, pesquisas sendo desenvolvidas dentro da universidade que comprovam a existência dessa problemática e aí a universidade fica totalmente alheia a isso sem mover nenhuma ação que possa colaborar. (Josina Machel, 2015)

Cada vez se clarifica mais a máxima de que pensar em relações justas e não só igualitárias partirá primeiramente do reconhecimento de que há privilégios justificados ideologicamente por questões ainda como a cor da pele e o sexo. Tais atributos precisam ser ressignificados e problematizados nas instâncias ditas responsáveis para a qualificação no mundo do trabalho, uma vez que aí se dá de forma enfática, toda a dimensão da discriminação e segregação dos indivíduos. Reconhecer que racismo e sexismo existem é o primeiro passo para pensar em novas formas de superá-lo. Assim é necessário evidenciar, colocar as claras a persistência do racismo desmistificando todo o mito fundante de que tais questões já foram eliminadas do cenário brasileiro.

Dito isto, experienciar o racismo e afronta-lo são experiências desde sempre, presentes nas trajetórias das docentes aqui investigadas. Haja vista todo o processo de exclusão e negação da identidade étnica, sobretudo, na educação infantil, ao passo que avança os anos e a inserção propriamente dita no mercado de trabalho, as manifestações da indiferença e negação de homens e mulheres negras, começa a se tornar latente e, ao mesmo tempo, revestido de uma nova roupagem. Na mesma proporção as resistências e “armaduras”, também passam a ser redesenhadas no binômio de forças e enfrentamentos:

Do mesmo modo, que nos achados da pesquisa de Oliveira (2006), sobre professoras negras, demonstraram que a superação das barreiras e dos problemas sociais e discriminação racial foi realizada com competência e muito empenho, ora dentro das “regras do jogo” das instituições dominantes, ora traçando um caminho contrário frente à mobilização e enfrentamentos cotidianos.

Dentre as professoras interpeladas, a professora Carolina Maria de Jesus, que nasceu em Cuba e viveu em vários países antes de residir no Brasil, destaca que mesmo espacialmente e territorialmente existir diferenças entre os lugares de origem, a vivência do racismo é a mesma, assume perspectivas e dimensões aparentemente distintas, porém com efeitos e consequências bastante semelhantes. Chamou-lhe a atenção, o fato do racismo ser tão forte e claramente expresso em um país como o Brasil, que em sua maioria, é composta por uma população afrodescendente. Surpreendeu a esta professora, a maneira cruel com o qual as pessoas ressignificam o outro a partir da cor da pele. A naturalização e banalização do racismo como algo inquestionável não problematizado de forma combativa e diretiva:

Eu conheço os dois continentes. Eu posso dizer que é diferente porque no Brasil e em outros Países, (porque eu sei que não é só no Brasil), das Américas você vive desde pequeno, desde criança o racismo. Eu vejo que meu filho desde pequenininho ele é induzido a não gostar do cabelo dele, de achar que o cabelo dele é inferior porque não é alisado, de não deixar crescer. Eu percebo que as instituições de um modo mais geral, elas estão muito voltadas para passar esses valores de negação de qualquer traço indígena ou negro e da cultura. De passar a ideia de inferiorizarão da cultura, dos traços que tem a ver com negritude. Eles são sistematicamente debochados. No Brasil, é muito flagrante, principalmente, por eu ter morado num país como a Suécia que tem um histórico de direito que a gente não pode negar, estado de

direito bem avançado com políticas mais consolidadas, de respeito aos direitos civis e tudo mais. Então você percebe, de maneira muito mais flagrante a naturalização da desvalorização do ser negro, ser negra. O Brasil chega a um certo extremo nisso quando você vê pessoas falarem, usarem imagem do negro, da negra extremamente desvalorizados como era no Zorra Total⁵¹ e você ver pessoas tão caricaturalizadas, caricatas e extremamente negativos com modelos de personagens negativos que são modelos muito ruins para a criança, (...) o sarcasmo é muito profundo no Brasil e é uma coisa que me choca muito, porque eu não eu não tenho isso tão naturalizado, porque eu não vivi isso desde criança. (Carolina Maria de Jesus, 2016).

Ainda trazendo essa dimensão do racismo e a ideia da tempo e territorialidade, há alguns elementos enfatizados pelas docentes no que tange as roupagens do racismo em uma universidade localizada no interior do Estado e uma universidade pública localizada na capital. No interior, as pessoas se conhecem pelo que fazem e o que aparentemente são. Se habituam, criam laços de amizade, o que entre aspas, diminuiria em tese, os constrangimentos, discriminações bem como as injúrias raciais. Dessa forma a identidade de “professora universitária”, seria suficiente para “se tornarem aceitas e respeitadas” racialmente, chegando até mesmo ter um tratamento privilegiado por isso. Já na capital essas “confusões” seriam frequentes, como na situação de racismo mencionada por Dandara e na narrativa da professora Luiza Mahin, pois ali cada docente se constitui em mais uma “negra” no meio social:

existe uma coisa que acontece, é o que eu acho muitas vezes porque uma universidade ser do interior é que todo mundo sabe quem tu é. Então, os moradores da cidade, os funcionários, todo mundo sabe quem tu é. Então, é tranquilo e as pessoas vão se habituando com isso. Mas quando tu não está resguardada entre aspas pela tua identidade profissional, tu é mais uma negra como uma qualquer, suspeita ao entrar nos lugares, e que ouve piadas, coisas desse tipo (Luiza Mahin, 2015).

Do mesmo modo, ser do lugar, ser de fora, também foi elencado também um dos vieses de discriminação presentes na inserção da docente Filipa do Pará quando passou a residir e trabalhar na Universidade Regional do Cariri. Enquanto uma “forasteira”, no processo de se legitimar enquanto professora universitária e moradora da cidade, também encontrou algumas nuances:

⁵¹ Zorra Total, é um programa de humor da Rede Globo, o qual é transmitido aos sábados a partir das 22 horas.

a gente percebe aqui que há um ranço, que há um estranhamento e sempre que é possível ele aflora. Um estranhamento dos que são dou lugar em relação aos que não são. E nessa coisa desse estranhamento pode ter um teor de cunho racial também. Então, isso é muito palpável aqui dentro (da universidade). Então assim, se você não se aliar politicamente às pessoas do lugar que no geral são filhos das famílias bastardas e letradas, você não tem tanta chance, de estar em cargos, de circular na gestão. Essa coisa é muito complicada, porque de repente eu posso ser rejeitada em por não ter pertencimento a esse lugar. (Filipa do Pará, 2015).

Ao longo das narrativas apresentadas neste capítulo, apesar das diferenças na forma como cada docente aqui entrevistada vive as dimensões do racismo em seu cotidiano, há consenso entre elas, de que racismo prevalece em suas trajetórias profissionais. Assim, certas atitudes e preconceitos, não deixariam de existir, pois já estão cristalizadas em um imaginário que se faz real a partir de atitudes concretas que atualmente, ganham novas roupagens e maneiras de não as evidenciar de fato, mediante, por exemplo, o discurso da competência/incompetência individual.

Embora em espaços contextualizados (universidades), a experiências e experimentação do racismo e sexismo, muito se assemelham às situações vivenciadas por demais mulheres negras que não se encontram no mesmo nicho de formação e profissão que as mesmas, clarificando desde então, que racismo é racismo e não deixa de existir se mudarmos o tempo e a condição econômico e o lugar.

Sobre as situações de discriminação, preconceito e racismo, não se trata de queixas isoladas, mas ancoradas a um contexto bem amplo de que a nossa sociedade ainda carrega e enxerga sobre si e os outros. Mesmo de forma sutil, e disfarçada, racismo fere, desautoriza a fala, o direito a pertença e a ser exatamente o que se é. Por ser ainda presente e moldar teorias, disciplinas e as relações, é preciso que este racismo seja revisitado, expurgado e problematizado para posteriormente desnaturalizado.

Temos leis que punem o agressor como a Lei Caó - 7716/89, e de certa forma, nossa conduta moralmente ética inibe qualquer situação frontal de racismo, todavia, tais ações são inerentes as relações humanas, considerando ainda que todo espaço simbólico de conhecimento, saber/poder, é também um palco de disputas. Engana-se quem acha que em espaços ditos de legitimidade científica, questões como racismo, machismo e

sexismo sejam subvalorizadas. Como disse anteriormente, tais dimensões só mudam de roupagem e reafirmam cotidianamente nas mais variadas atitudes de aceitação e negação do fazer, pensar de docentes negras.

Todas as docentes aqui ouvidas, relataram experiências negativas de manifestação de preconceito e discriminação ao longo de suas trajetórias educacionais. A partir do momento em que compreendem o porquê de tais situações ainda prevalecerem nas relações sociais, elas direcionam suas ações a fim de problematizarem tais dimensões e além disso, criar estratégias concretas para minimizarem os conflitos e confrontos étnico raciais. Assim, ao invés de silenciarem e “permanecerem na sua”, como se nenhuma das hierarquias existissem, lançam mão dos dispositivos que possuem para problematizarem todas estas diferenciações dentro e fora do espaço acadêmico.

Por fim, cabe trazer aqui o pensamento de Hooks (1995), que ressalta a importância de que, enquanto intelectuais negras, diante a todo processo de negação subjugada, fazer o movimento inverso, ao invés de adotar posturas de resignação e/ou imobilidade, trata-se de reconhecer em suas trajetórias as vitórias e superações, de modo a reconstituírem e fortalecer nesta travessia de isolamento e, por ora, de solidão. É o que se apresentará na discussão subsequente.

7 DO ENFRENTAMENTO AO AFRONTAMENTO: ROMPIMENTOS, OUSADIAS E REPRESENTATIVIDADES

Afrontamento

Quer saber o que me incomoda, sincero
É ver que paranoiz a chance nunca sai do zero
Que se eu me destacar é pura sorte jáo
Se eu fugir da pobreza
Eu não escapo da depressão
Um quadro triste e realista
Na sociedade machista
As oportunidades são racistas
São dois pontos a menos paramim
É difícil jogar quando as regras
Servem paradecretar o meu fim
Arrastam minha cara no asfalto
Abusam, humilham, tiram a gente de louco
Me matam todo dia mais um pouco
A cada claudia morta, a cada alan morto
Se não bastasse essa injustiça e toda dor
Transformam adolescentes em um
Filho da puta de um mal feitor
É complicado essa anedota, não acha?
Mas hoje ouvirão verdades vinda dessa racha
No rap, ego inflado, os cara se acha
Mas ninguém se encontra e geral arrasta
À margem de tudo a gente marcha
Paramanter-se vivo respirando nessa caixa
Eu quero mais, eu vou no desdobramento
Nem que paraisso eu tenha que
Formar um movimento
Agora é a preta no comando, no empoderamento
E eu vim logo de bando, vai vendo
Com o afro alaranjado, chegando no talento
Gritando mãos ao alto
E atirando argumento, pow!
Da zona de conforto parazona de confronto
Vai vendo
Sumemo, me chame de afrontamento!
Tássia Reis⁵²

Geralmente, o “opressor”, espera que o oprimido, incorpore a dimensão da dominação e de certa forma, não se rebele ou não exija seus direitos e seus devidos lugares na sociedade. Espera-se que sejamos desde sempre, “oprimidos”. No entanto, enquanto

⁵² ⁵² Rapper nascida em Jacareí, na região paulista do Vale do Paraíba, e que traz em suas canções, perspectivas de afrontamentos, em um caráter de agência e de poder. “A cada música consigo expressar com mais intensidade aquilo que guardo em mim. Acredito que ousamos um pouco mais nas batidas e nas letras também. Gostamos de afrontar!” (Fonte: <http://screamyell.com.br/site/2016/10/14/entrevista-tassia-reis/>)

sujeitos de ações e construções, reagimos o tempo todo e através da reação, a resistência ganha um sentido para além do enfrentamento das questões de diferença e diferenciação.

Se buscarmos no dicionário o significado da palavra enfrentamento, encontraremos as seguintes definições:

1. Defrontar.
2. Atacar de frente.
3. Pôr-se em, ou aceitar confronto com.
4. Encarar com firmeza.
5. Não fugir a (o inimigo, uma dificuldade, etc).
6. Passar por (situação ou coisa difícil).
7. Competir, disputar com: O Brasil enfrentou a França na final: encarar.
8. Defrontar-se, confrontar-se.

Já a palavra afrontamento:

1. Colocar frente a frente; confrontar.
 2. Infligir afronta a, insultar.
 3. Causar mal - estar a.
 4. Deparar-se com.
 5. Atacar de frente; acometer.
 6. Sentir-se incomodado por calor ou má digestão.
- Afrontamento.

Os termos enfrentamento e afrontamento, apesar de serem palavras com grafia e significados parecidos, não são sinônimas. Enquanto categoria política, o termo afrontamento nesta pesquisa, aparece como uma das melhores alternativas para explicitar os atos de rebeldia e luta desenvolvidos por cada docente negra aqui interpelada.

Afrontamento, foi uma das expressões com as quais debatemos no Congresso História da Educação realizado em Fortaleza, em setembro de 2016. Na época, discutindo sobre a presença das diversas categorias: população LGBT, negros e negras, indígenas dentre outros e suas referidas participações nos espaços públicos, chegamos a conclusão que nossos embates e ações de resistência, partem de uma perspectiva para além do enfrentamento. Trata-se de uma noção mais ampla, a qual concluímos que seria um afrontamento. Muito além de enfrentar, lutar, o termo tem o significado de criar estratégias de fortalecimento, empoderamento e manutenção dessa resistência, não só individual, mas sobretudo, coletiva.

Neste capítulo, trabalhamos com as dimensões do enfrentamento e do afrontamento. Enquanto propostas políticas, buscam desvendar e apresentar as várias investidas de docentes negras no combate diário as múltiplas situações de racismo presentes em seus nichos profissionais. Assim, tem por objetivo apresentar as experiências e as relações de poder e agência realizadas por professoras negras, no cotidiano das universidades públicas, tendo como porta-vozes dizeres e práticas no enfrentamento e afrontamento racial. Trata-se de clarificar e dar voz às inúmeras estratégias de agenciamento e contra poder frente aos processos de invisibilização, binarismos e relações de conflito e confronto.

Como nos diria Michael Foucault (2007), para além do binarismo e as relações de poder bipartidas, o que percebemos na realidade, além da capilaridade do poder e suas manifestações, é a capacidade de agência e resistência presentes nas atitudes de cada sujeito. Assim, neste último capítulo, dar voz e vez às mulheres negras como docentes no ensino superior, faz se essencial, uma vez que se até então “negadas institucionalmente”, quando ascendem neste espaço de construção de conhecimento, passam a trazer consigo demandas, exigências ora negligenciadas pelo seu grupo de trabalho, ou a universidade de uma maneira geral. Neste contexto, pensar a presença destas mulheres na academia, é pensar novos sujeitos, pesquisas, novos desafios reivindicando a igualdade e a diversidade nos espaços acadêmicos.

Do mesmo modo, é oportuno trazer os apontamentos de Silva (2013), quando menciona que falar de biografias de mulheres negras é falar de toda uma história de negação e, ao mesmo tempo, uma luta constante. As resistências que existiram durante o período escravocrata, não deixam de ser reinventadas na atualidade, uma vez que diante das diversas manifestações de racismo e discriminação racial, docentes negras, estabelecem individual e coletivamente, possibilidades concretas de enfrentamento e afrontamento perante a realidade colocada. Neste sentido, palavras chaves deste capítulo situam-se entre a resiliência, empoderamento e os afrontamentos.

Sob uma perspectiva para além da interseccionalidade de Crenshaw (2002), aqui trazemos narrativas e situações de enfrentamento e agenciamento de mulheres negras no embate ao racismo vivido no cotidiano das IES. A fala não segue deslocada de um lugar

demarcado, um lugar de origem de privações e também de constantes artimanhas para sobreviver e resistir ao patriarcalismo, sexismo e racismo. Dessa forma, falaremos aqui da criação de espaços de resistências individual e coletivas, que refletem na tomada de atitudes concretas no enfrentamento das possíveis hierarquias presentes no cotidiano. Lutas também no fortalecimento individual e coletivo, contribuindo na afirmação e empoderamento de mulheres negras dentro e fora do espaço acadêmico, mediante a uma dimensão crítica, reflexiva e propositiva.

Trata-se de mulheres negras, doutoras e que, portanto, conseguiram ultrapassar a “peneira⁵³” do universo acadêmico e que por esse motivo, causará estranhamento e desajustamento nos locais de trabalho. Gomes (2003), dirá que a “surpresa” é uma forma de situar o docente como “fora-do-lugar”. Os estudos de Ribeiro (2001, p.112-115) compartilham com o mesmo pensamento, ao afirmar que *“o negro quando se insere em espaços privilegiados, é visto como se estivesse fora do lugar, daí a dificuldade em ser reconhecido”* e que *ser negro “é viver tensamente, e estar sempre lembrando o outro que merece respeito”*. Ao sair da lógica do “destino”, indivíduos negros passam a ser vistos como petulantes aqueles que perturbam e causam desordem no que é esperado pelos brancos.

nesses processos criteriosos de expulsão de quem não dá conta do metiê, de quem não dá conta de ter tempo de ler livro, de ter tempo em sua casa. O nosso tempo é todo doido, mas a gente vai conseguindo mesmo diante das dificuldades de vencer, mas de qualquer forma, eles são obrigados a nos ouvir entendeu? (Dandara, 2015).

Embora estas adversidades, presentes no nosso caminho, o que se observa nas narrativas aqui transcritas é que tratam de percursos de sujeitos que resistem o tempo todo. Criam dispositivos de resistência e tendem a superar em si toda a sorte de pré-conceitos já proferidos sobre si, a saber: que não são capazes e não tem possibilidades concretas para competir no mundo do trabalho, para além de posições subalternizadas. Assim, como disseram a docente Luiza Mahin e Dandara, desde a infância nós que nos caracterizamos ou somos caracterizados por negros (as), já sabemos desde cedo, que “é preciso não se dar ao luxo a determinadas coisas”, e assim, desde sempre, lutar pelo que

⁵³ A ideia de peneira aqui, trata-se de uma analogia as barreiras visíveis e invisíveis que impedem as nossas trajetórias profissionais.

se quer, contrariando as estatísticas e o senso comum de que não teríamos a capacidade de sairmos dos “lugares já naturalizados”.

Quanto ao caráter político da presença e atuação de mulheres negras nos espaços universitários, o fato de “ascender” e se tornar uma professora universitária, não as torna distantes do coletivo ou o desconhecimento das relações conflituosas de raça, sexo e classe. Pelo contrário, as leva a estabelecer cada vez mais elos de aproximação diante das investigações do porquê de tais questões ainda não terem sido solucionadas, bem como procurar estratégias de fortalecimento e enfrentamentos. As atividades de ensino, pesquisa e extensão, são, para além do “fazer docente”, pois configuram o lugar de alguém que individualmente e/ou coletivamente, militam sempre. Como narrado por Filipa do Pará e Dandara:

Não conseguia e não consigo me imaginar, pesquisando algo que não fosse em relação a questão a relação étnico racial e que não fosse na escola pública. (...) Acho que tem que se fazer muito (...) a pesquisa é uma militância (Entrevistada Filipa do Pará, 2015).

veja que meu trabalho, se você for olhando meu trabalho ele é todo tempo entremeadado e enviesado pelas relações étnicos-raciais. Então, como professora essa temática ela vai estar sempre presente porque quando eu chego, eu estou terminando uma dissertação de mestrado que falava sobre família, que falava sobre a mulher mãe, a maternidade. E aí eu começo a dar essa disciplina serviço social e família. Então, tudo o que eu estudo, eu tento colocar no meu exercício profissional, no meu trabalho e depois no doutorado eu vou estudar novamente a maternidade, mas agora da mãe de santo. Essas relações raciais eu vou estudar no doutoramento. Eu chego na universidade constituindo o NEAB. Eu chego com iniciação de pesquisa e eu chego também para assumir a coordenadoria de ações afirmativas. (Dandara, 2015).

Muito mais do que uma militância teórica, trata-se também de uma corporeidade de mulher negra, claramente expressa nas atitudes, falas, e presença seja como educadora, esposa e mãe, contribuindo assim, para a criação de espaços de representatividade e construções coletivas de enfrentamento racial e de gênero. Trata-se de mulheres que desde cedo, tomaram consciência de sua condição a partir de experiências de racismo vivenciadas nos mais distintos espaços e também de toda a herança ancestral negada, quer seja pelo preconceito, discriminação, machismo e sexismo; e que, portanto, caberia um novo jeito de viver e resistir partindo da lógica do não conformismo e aceitação dos

“espaços colocados”. Um inconformismo que leva a ações concretas que subvertem a lógica das opressões vividas pela maioria dos seus ancestrais. Assim, o perceber-se negro (a), é também perceber-se em luta diária não só em defesa de si, mas de toda a coletividade.

Dessa forma, no departamento onde cada uma está inserida, a discussão sobre a temática racial continua de modo latente combinada as questões de gênero, e às problematizações das questões estéticas em ser mulher negra, intelectual e professora universitária. Tais inserções se caracterizam como tentativa de dar respaldo e multiplicar pesquisas que aprofundem a discussão tanto racial quanto de gênero. Como bem destacado por uma das entrevistadas é o espaço onde elas se encontram enquanto pesquisadoras e aglutinam demais estudantes que também vivenciam situações de discriminação e preconceito na universidade.

Ademais, a maioria das docentes dentre as suas particularidades e pertencas, antes de ingressarem na universidade como estudantes ou mesmo durante a trajetória acadêmica, já tinham participado de algum movimento ligado às discussões sobre racismo e sexismo. Aqui, a figura de um dos membros familiares, como o pai, em alguns casos contribuía nesta inserção desde sempre, ativa e reflexiva sobre o lugar de negros e negras na sociedade que estamos inseridos. Consequentemente, tais reflexões iniciadas antes da entrada no ensino superior, passam a ser equalizadas durante todo processo formativo, mediante a realização de estágios, pesquisas, projetos de extensão dentro e fora dos muros da universidade- participação de Diretórios Acadêmicos e/ou atividades políticas.

Como bem mencionado por Josina Machel, enquanto professora universitária e alguém que pauta as discussões raciais pelo viés da luta pela igualdade e respeito, seu desejo enquanto tal, é pensar propostas interventivas junto as escolas do entorno da universidade, a fim de ressignificar e contribuir para o fortalecimento de identidades negras, principalmente em comunidades quilombolas. A relação com a militância negra antes da entrada no mundo acadêmico, marca profundamente o olhar e a questão política como cada uma vai lidar com as questões raciais- propriamente o racismo em sua dimensão frontal. Como já mencionado nas discussões anteriores, é uma construção de resistência que segue em formação durante todo o processo de relação com os demais

indivíduos brancos, portanto, não termina, ao passo que o racismo não deixaria de existir a medida que há mudanças qualitativas no quesito social e econômico.

A atuação, bem como, o compromisso com as questões raciais, advêm, de suas experiências vividas ao longo das respectivas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Como por exemplo, a participação em lutas sindicais, organizações não governamentais, diretórios de estudantes, movimento negro dentre outros espaços de militância e formação. Assim, se durante a realização do mestrado e doutorado, as docentes aqui entrevistadas, tenham se debruçado a investigar os dilemas raciais e buscar alternativas plausíveis para a construção de identidades positivas, como docentes universitárias vão continuar com tais problematizações, dando voz e vez a estudantes negros em seus projetos de pesquisa, extensão, Neabs, dentre outros espaços de afirmação identitária. Dessa forma, todas as docentes realizam uma desconstrução de uma ideia de cultura e saber hegemônico- eurocêntrico, elaborando uma escrita que rompe integralmente com essa perspectiva. Como bem explicado por Antonieta de Barros, que durante a realização da pós-graduação, com o apoio de sua orientadora, foi além dos “cânones acadêmicos”, reinventaram durante a escrita da tese, uma escrita condizente com seus dizeres éticos, teóricos e metodológicos, culminando em um texto marcado pela originalidade e ineditismo.

no mestrado, qual era o meu receio? Eu tinha muito medo da escrita, eu acho que não só eu, muita gente que entra na pós-graduação tem esse medo da escrita acadêmica. Só que o meu medo, o meu receio era de ter uma escrita original então, isso para mim foi um grande desafio. Eu não queria escrever uma dissertação para ficar empoeirada na biblioteca da universidade. Eu queria que isso ganhasse um movimento, eu queria que isso fosse interessante, a pessoa pegasse o texto e tivesse tesão, ler até o final. E aí, eu conversei muito com a Carolina Maria de Jesus: Carolina Maria de Jesus, eu não quero escrever essa escrita convencional da universidade, o que que eu faço? Aí ela: ache essa fórmula que eu lhe apoio, eu também acho que a universidade está precisando, a universidade somos nós, ela sempre dizia isso, então, se somos nós, o que a gente escreve, deve ser considerado. (Antonieta de Barros, 2015).

Especificamente, em se tratando da prática docente percebida nas mulheres negras, dizem muito sobre o “papel”, que as docentes conferem ao processo educativo para além da escolarização e/ou aquisição de códigos e conhecimentos dito “científicos” (BOURDIEU, 1996). Trata-se de concepções de escolarização, dentro de uma perspectiva dita subversiva para a lógica da “normalidade imposta”. Ou como

destacou Oliveira (2015, pág 11), docentes negras no ensino superior, são consideradas transgressoras uma vez que questionam, problematizam e passam a exigir atitudes concretas de igualdade e possibilidades de acesso e permanência aos ditos “marginalizados” em uma sociedade e academia onde o racismo, machismo, sexismo e homofobia ainda prevalecem de maneira arbitrária.

Assim, quando se tornam docentes universitárias, essa inquietude não deixa de existir e muito mais do que uma simples profissão, o espaço da docência universitária torna-se também lugar de problematizar padrões culturais hegemônicos e eurocêntricos. Não é somente estar lá (nas universidades), enquanto números, quantidade de professores negros na docência, mas o estar no sentido qualitativo, de pessoas que agora ocupam um “lugar de excelência” na sociedade, e que por esse motivo, reivindicam, a partir de suas posturas críticas e reflexivas, novas formas de pensar, falar e dizer sobre a negritude.

As professoras negras, aqui interpeladas, reconhecem e sabem do “privilégio” e o “lugar” que agora ocupam. São casos raros e que por isso mesmo, elaboram estratégias de potencializar e incentivar a participação de estudantes negros e negras em seus respectivos espaços de atuação. Ainda somos poucas, nos espaços acadêmicos institucionais, e por esse motivo, somos protagonistas importantes na propulsão de demais sujeitos negros/ negras. Neste sentido, muito mais do que integrar a um *ethos* já consolidado sobre pensar e fazer científico, mulheres negras nos espaços acadêmicos, priorizam um respeito e a legitimidade de um conhecimento prático e politicamente engajado com as adversidades de seu povo, de sua historicidade.

A articulação entre a docência e o falar sobre as questões do racismo representam a própria militância e o compromisso com os demais que ainda não ocupam o espaço universitário e que cotidianamente sofrem as injúrias raciais. Na orientação de bolsistas de iniciação científica, extensão ou de mestrado e doutorado, o compromisso com a propagação das discussões e a contribuição na construção de um conhecimento negro livre das ciladas do racismo e sexismo também são bastante pertinentes, realizadas de forma concreta. Como relatado por Luiza Mahin, o compromisso ético e político

culmina com o que cada uma vivenciou e/ou vivencia racialmente no cotidiano das universidades.

não adianta eu lutar por ações afirmativas se eu não me construir como referencial dentro da universidade e poder acolher outros negros e negras que cheguem lá. Até hoje é que eu digo assim: ó, a negrada tem que chegar até o doutorado. Não basta você chegar até a graduação dentro da universidade, não basta. Eu estou com dois casos recentes de duas mulheres negras que eu conheço; uma delas, simplesmente, ela não defendeu, ela perdeu o doutorado. Isso é uma perda coletiva se for pensar assim. Uma outra que estou muito preocupada com ela. São situações que dizem um pouco do que pode vir a acontecer. (Luiza Mahin, 2015).

A responsabilidade é redobrada, pois cada uma a partir de suas trajetórias e reflexões sobre as questões étnico raciais e de gênero, têm consigo a importância do lugar que estão (a academia), e a realidade de seu grupo racial, ainda pertencentes a uma camada alijada da sociedade. Por conseguinte, cada uma das docentes interpeladas, dentro das suas possibilidades e realidades, lança mão de dispositivos diversos para o enfrentamento de modo a não se intimidarem, reafirmando cotidianamente a sua inserção no universo científico, quer seja, na militância dentro da sala de aula, quer seja na discussão em seus respectivos grupos de estudos e pesquisas.

eu acho que é uma responsabilidade muito grande de ser professora, ser mulher negra porque eu além de ter esse meu exercício profissional, mas eu também eu sou para aquele grupo que eu lidero, para aquele grupo que está comigo sou liderança, sou referência. E isso, é uma responsabilidade muito grande também pra gente. Não posso dizer que foi tudo lindo, que não teve os embates, que não teve os obstáculos, que não teve os limites, mas como é que garantir para essa moçada essa confiança! (Dandara, 2015).

Realizam um trabalho efetivo, agregando e abordando as questões da diferença e desigualdade, por várias dimensões e dessa forma chama a atenção da academia científica para repensar suas práticas educativas em prol da construção da igualdade e cidadania para o bem viver. Como bem destacou Filipa do Pará, encara a docência como um compromisso político:

compromisso político com essa temática abordando diferentes vieses seja do ponto de vista da pesquisa. Pautar como um tema de pesquisa, seja como projeto de extensão, enfim, a minha atuação. A minha produção dentro da docência do ensino superior sempre foi pautada

por esse compromisso, com essa temática assim, solitária ou não. (Filipa do Pará, 2015).

Enquanto compromisso político, a docência aqui mencionada, vai além da transferência de conhecimento em sala de aula, mas sim, a articulação dos saberes com uma forma diretiva de repensar as relações dentro e fora do espaço escolar, no que diz respeito a questionar “verdades” que diferenciam indivíduos na sociedade. Dessa forma, mesmo diante da “solidão” e as práticas cotidianas em minimizar a presença de mulheres negras, a maneira como cada professora reage ao racismo e sexismo presentes no espaço acadêmico, é se afirmando e expandindo ainda mais sua atuação com relação às discussões raciais e de gênero. Em grande parte, essas professoras passam a exigir a partir de suas inserções e pesquisas, o direito de serem respeitadas efetivamente. É uma presença que incomoda, que não deveria estar ali, e que, por isso, sempre que possível é colocada à prova, todavia, não deixam ser “engolidas” pelo sistema hierárquico e segregador. É o caso da professora Dandara que mesmo diante dos vários embates e desafios, tem consolidado seu grupo de pesquisas sobre questões raciais do qual tem emergido várias investigações e projetos de extensão abordando a temática na Universidade Estadual do Ceará:

o caminho que eu busco de superação (de discriminação e preconceito nos espaços acadêmicos), é fazer a escola. O que eu chamo de fazer a escola é formar pessoas para que volte para ocupar esse lugar em que eu estou. Porque eu não tenho condições de ficar lá para sempre. Eu tenho que ter mais interlocutores, mais orientandas que vá para o mestrado, que vá para o doutorado e volte em forma de seleção para ir ocupando esses espaços. E isso é um processo demorado. Isso demora porque até que você faça uma pessoa. Há pessoas que eu estou fazendo no máximo que eles estão conseguindo ainda já está no doutorado. Mas eles têm que terminar o doutorado, tem que ter concurso e voltar para universidade para ajudar. E estarem espalhados pelo Brasil todo que é o produto do meu trabalho. Meu produto de trabalho mesmo é formar gente e aí formar gente com uma consciência crítica em termos de negritude, esse é o produto final do meu trabalho, da minha existência (Dandara, 2015; Grifos da autora)

A ideia é formar gente, sobretudo, negros e negras, geralmente alijados do sistema educacional e que posteriormente, venham a se preocupar com as adversidades que acontecem com este segmento populacional “formar gente, pensando na gente” (Dandara, 2015). Além disso, o foco é multiplicar possibilidades dentro e fora das universidades. Assim, para além da militância fora do espaço universitário, mediante as

discussões que pautem a resistência e o respeito as minorias, apresentando pautas até então tabus dentro da universidade como a adoção ao sistema de cotas raciais, tais professoras iniciam discussões sobre gênero e sexualidade, sendo referências para demais alunos (as) negros (as).

Ao considerar em sua ação docente princípios de igualdade e equidade, estabelecem na medida do possível, iniciativas concretas de trazer quem está a margem para o centro da discussão, por meio de projetos e debate nas instituições. Como bem destacou a professora Filipa do Pará, “é pensar como é que as diferentes formas que você tem de promover alguém, que está sempre em desvantagem”. A profissão professora, aqui carrega a noção explícita do professorar, ou seja, fazer jus ao título que carrega, a saber, constituir-se como referência e referencial aos demais alunos (as), no embate contra os ismos e na construção de conhecimentos outros, que nos façam sair da margem do pensamento científico eurocêntrico que historicamente nos constituiu. Aqui não se vê uma adaptação ao que já se tem escrito ou pensando, mas a construção de um conhecimento que não se contenta com o que se tem dito ou produzido até então, a saber, a negação dos povos negros (as), suas histórias, pertencimento, corporeidade e inteireza.

Trata-se de uma atuação ancorada em valores da ética e da estética, que culminam, como diria Paulo Freire (1996), em um saber ensinar que não se restringe à ideia do transferir conhecimento, mas que impulsiona o educando à curiosidade e ao despertar para a conscientização. Rompe-se com o paradigma da escrita ocidental etnocêntrica e sexista, para uma pesquisa comprometida com as questões dilemas na sociedade. Como Luiza Mahin salientou, a *devolutiva está na sala de aula de modo a incentivar o protagonismo feminino acadêmico*:

as nossas trajetórias eu acho que elas só vão fazer sentido quando elas forem coletivas. Eu penso cada vez mais nisso. Coletiva no sentido que eu digo é a gente não se render ao discurso da meritocracia. Nem ao discurso de um não compromisso social. Duas coisas que eu aprendi via programas de ações afirmativas que existe a ideia do mérito social. O mérito social é aquilo que te liga a tua comunidade, ao teu povo, aquilo que você devolve para sociedade, aquilo que você recebeu. A minha devolutiva está na sala de aula, é nisso que eu posso colaborar, é nisso que eu acho que é fundamental para gente formar outros negros e negras. (Luiza Mahin, 2015).

Há uma clareza fortemente relacionada as reais condições de acesso e permanência de jovens negros, sobretudo mulheres negras na academia, bem como no mercado de trabalho em funções outras que aquelas encontradas no cotidiano. Dessa forma, a consciência dos desafios e a importância que a sua identidade de mulher negra, docente e intelectual, a cada dia, torna se mais elaborada a ponto de pensar de modo global e coletivo nos demais sujeitos não brancos que se encontram em posições desprivilegiadas em nossa sociedade. Para além da necessidade objetivo, que é a de obter um salário que possam viver bem financeiramente, não se trata somente de um projeto individual, mas em um dever/fazer presente em suas práticas pedagógicas profissionais.

O nosso trabalho, é um trabalho que tem que render garantias das condições objetivas que é salário. Mas é esse trabalho que dá sentido a uma visão de mundo, a uma construção de um outro mundo possível, entende? Então eu luto para eu poder ter dinheiro para pagar minhas contas, comer, para poder ter as condições. Mas eu luto por um ideal de projeto. Eu acho que é isso que tem de específico em nós mulheres negras. Uma mulher negra consciente no sentido de querer romper com essa sociedade, com essa discriminação é fortalecer o perfil identitário de nós negros. A gente tem que lutar para entrar no mercado de trabalho, que é uma confusão para gente poder ser concursada. E feliz daquele que é concursado, que tem suas condições de dinheiro garantida, acrescido que nesses espaços onde nós vamos, nós não somos reconhecidos, a sociedade historicamente não nos tinha lá. (Dandara, 2015)

Conforme Bell Hooks (2013), em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como ato de liberdade”, nos chama a atenção, a sala de aula, continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. ” Espaço de reinvenção, crítica, construção e reconstrução de “verdades” e “ideologias”, concernentes a uma ideia de mundo possível, não só pela questão racial e de gênero, mas dentre tantas outras situações cambiantes.

É possível apontar assim, que de maneiras diferenciadas, todas as professoras aqui mencionadas, carregam consigo um viés de militância e representatividade que fazem a diferença tanto dentro da academia quanto nos espaços fora da academia (movimentos de mulheres, movimento político, movimento literário, movimentos religiosos dentre outros). Grande parte de seu alunado, assim como elas, não tiveram em suas trajetórias educacionais contato direto com professores negros, conseqüentemente passaram a ter

uma visão errônea dos espaços ocupados pelos afrodescendentes. Uma vez que agora docentes universitárias, e, sobretudo, dotadas de um corpo negro e feminino, acabam por se tornar referências positivas⁵⁴ e de possibilidades de novos caminhos para alunos e alunas negras.

Ao ter clareza da dimensão histórica e real quanto a ausência de negros e negras nos espaços públicos, inicia-se um processo de retroalimentação da militância, formando novos sujeitos que possam dar continuidade a propostas de equidade e direitos. Consequentemente, revelam assim um compromisso ético de pertencimento e pertença a um segmento expropriado dos espaços de poder. Ao corporificar em si e na prática educativa os princípios da africanidade bem como de luta e enfrentamento, passam a se tornar referência para seus alunos, e comunidade externa que também anseia por mudanças estruturais na sociedade. A ideia da representatividade relatada aqui é também uma preocupação com as gerações futuras, filhos sobrinho e netos para que não sofram as mesmas discriminações que as mesmas vivenciaram em suas trajetórias.

Em cada lugar que a gente vai ta atuando nessa sociedade, como mulher e professora negra, isso repercute diretamente nas possibilidades de vida das nossas alunas e dos familiares. Dessas alunas mulheres e negras, e alunos negros também. Porque eles se reconhecem na possibilidade de também poder ser professor, doutor, pós doutor, professor universitário. Assumir a sua cor né! Se reconhecer porque se reconhece no professor. Até o nosso cabelo, a forma de se vestir isso faz com que alunas se assumam. Quando eu comecei a usar o meu cabelo na perspectiva afro todo mundo se sentiu reconhecido, começou a ver isso não como moda, mas como uma posição política, uma forma de resistência, de mostrar que sou mulher sou professora sou doutora sou negra e assumo minha negritude (Nzinga, 2015).

O fato de serem poucas figuras negras em posição de destaque nas universidades tendo em vista que na maioria das vezes tem se negros e negras como funcionários da limpeza, é uma relação de muita responsabilidade e comprometimento com a docência. A mesma percepção desta representatividade, foi também vivenciada por mim, durante

⁵⁴ Se considerarmos o contexto de discriminação presente em nossa sociedade, docentes negras sendo referência para estudantes negros, representa a possibilidade de que os mesmos se enxerguem e se projetem de forma positiva em suas trajetórias profissionais, uma vez que só conseguimos sonhar a partir daquilo que nos é possível sonhar. Sendo assim, para uma jovem negra que não é motivada a pensar em sonhos mais promissores, a capacidade de projetar aparecerá como algo limitado, pequeno, restrito a sua realidade de miséria e pobreza. Seus olhos só conseguirão chegar a um determinado limite, imposto pelas suas condições materiais de existência.

a coleta de dados para a dissertação. Na época do mestrado, quando fui pela primeira vez que a instituição coletar meus dados para pesquisa, fui confundida com uma funcionária da limpeza. Para além da discriminação que passei o desdobramento da minha presença enquanto mestranda, culminou no incentivo para as demais funcionárias negras que atuavam como serviços gerais. Uma dessas funcionárias disse que iria voltar a estudar porque me viu como pesquisadora. Dado os recortes de lugares que nos separavam das mesmas condições laborais, partilhávamos da mesma condição de distinção, a saber, a negritude. O fato de conhecerem uma jovem negra e pesquisadora, a impulsionou a querer voltar para os estudos novamente.

Podemos afirmar, que em situações distintas, as docentes aqui mencionadas, possuem uma grande relevância em seus dizeres/fazerem, quando se pensa em posições galgadas por mulheres negras e a referência para seu grupo racial. Como bem colocado por Nzinga, “uma sobe e puxa a outra”⁵⁵. Essa fala, comunga com toda a trajetória anterior ao universo acadêmico que a docente travou em espaços de militância junto a movimentos sindicais e de mulheres negras. A preocupação não é somente, pautar as questões raciais, dentro das universidades, como também a sociedade como um todo.

Nós somos poucas professoras negras na universidade. Nós temos consciência disso no âmbito nacional, no âmbito estadual e na Universidade Regional do Cariri. Mas somos todas, a maioria são educadoras negras militantes do movimento sindical, ou do movimento de mulheres e do movimento negro. Então isso, nos impõe, nos coloca na verdade, uma responsabilidade muito grande de elevar o nível cultural, social e de empoderamento de nossas mulheres. E principalmente, mulheres trabalhadoras e as mulheres negras. (Nzinga, 2015).

Quando uma mulher negra ocupa um espaço público como a universidade, até então com predominância de pessoas quer seja por homens ou mulheres brancos, desperta o desejo e a motivação para as demais também ingressarem nesse espaço. A frase “uma sobe e puxa a outra”, eleva não somente no sentido de criar mecanismos específicos para permitir o acesso de demais negros e negras, mas puxar no trabalho simbólico de mudança na maneira como cada um e cada uma vai se ver nessa escala de oportunidades e direitos, de tal modo a influenciar as escolhas e oportunidades profissionais. Uma

⁵⁵ Uma sobe e puxa a outra é uma expressão política e representa a luta do movimento de mulheres negras. Foi também lema e tema da Marcha de Mulheres Negras realizada no ano de 2015 em Brasília.

mulher negra vai se reconhecendo na luta da outra, e conseqüentemente, criam um conceito novo de solidariedade, irmandade e fortalecimento entre os nossos, como forma de somar forças no combate a essa solidão que o racismo cotidianamente vivenciam.

O respeito e reconhecimento daqueles que vieram e desde sempre lutam e lutaram pela igualdade de negros negras é também ressaltado pelas docentes. Tais antecessores, continuam a fazer parte deste enfrentamento, das várias formas. Ainda que haja os enfrentamentos, a existência dessa rede de fortalecimento e ao mesmo tempo que estimula cada docente em suas respectivas ações e relações com seus pares, fomentam também, visibilidade e abertura para diálogos dentro e fora das IES, a partir da seriedade de um trabalho ancorado aos dilemas da realidade. Trata-se também, de ambientes propícios para construções coletivas de outro tipo de conhecimento, descolonizado e concomitante as raízes ancestrais, tão preconizados na Lei 10639/2003, que institui e contribui ensino da cultura afro brasileira nos currículos escolares.

não é uma questão totalmente resolvida não. Mas a gente já consegue dialogar, uma situação bem mais confortável, bem mais confortável. Desde o último artefatos que eu tenho observado que as pessoas tem se envolvido, elas tem se aproximado porque elas estão começando a entender que não é uma ação individual, que não é para você aparecer se você se tornou uma referência. Se eu me tornei uma referência foi assim uma consequência natural desse processo e as pessoas elas sabem disso. Elas conseguem perceber isso pela minha postura no dia-a-dia. Eu fui membro da coordenação do curso de pedagogia durante dois anos e nesse período eu sempre, essa coisa do diálogo, do respeito, da amizade é uma marca assim que eu tenho procurado na convivência com os meus colegas manter. E aí desde o ano passado eu tenho observado uma aproximação das pessoas quando elas não se interessam diretamente. A gente já tem conquistado algumas pessoas para nos ajudar. Elas nos apoiam mesmo quando elas não querem assim, dizem assim: não, eu não tenho formação, eu não tenho leitura, minha área é outra, mas eu apoio o que você faz, eu respaldo o que você faz, sabe (Josina Machel, 2015).

Importante destacar aqui, que nestes lugares as redes construídas dentre as docentes pesquisadas, se fortalecem e as auxiliam no enfrentamento diário sobre as nuances do racismo e sexismo. Uma se reconhece na luta tecida pela outra e isto lhes confere uma noção de pertencimento nos enfrentamentos e conseqüentemente a sensação da solidão ou o lutar só, começa a não fazer tanto sentido.

geralmente eu observo que os atos racistas eles esperam contar sempre com a conivência da vítima. Com o teu silêncio, com a tua vergonha, com a tua dor. Então, expor isso é fazer com que as pessoas saibam o que está acontecendo. Quando eu percebo uma determinada situação eu procuro sempre colocar e deixar que saibam o que está acontecendo, para justamente criar esse clima de tensão e a busca de uma solução porque se não, fica muito difícil. Tudo fica muito para baixo do tapete e é claro que isso tem o ônus porque é doloroso, é constrangedor. O machismo por exemplo eu já vi e ouvi dizer de colegas que é uma vitimização das mulheres negras. Como se estivesse acontecendo na sua imaginação. Então, é um movimento constante de um enfrentamento que também pede alianças. E é fundamental as alianças. Elas são necessárias para que a coisa toda ganhe corpo coletivamente (Luiza Mahin, 2015).

Na visão de Hooks (1995, pág. 475-476), “quando intelectuais negros se referem ao trabalho de suas demais docentes negras e o usam construtivamente em diversos lugares (sala de aulas palestras) ajudam a dar-lhes maior visibilidade fortalecendo os laços de solidariedade”. Tais “alianças” e aproximações, possibilitam maior visibilidade do pensamento e a própria militância negra. Importante mais uma vez reafirmar aqui a relevância do eixo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Enquanto um efeito “formiguinha”, este é um dos espaços de enegrecimento e acolhimento para muitas e muitos pesquisadores (as) negros (as):

Quando chega essas mulheres negras (estudantes) dentro da universidade trazendo suas pautas não tem como. Aí nós vamos contanto também com alguns aliados. Os poucos (estudantes) que tem, deve-se ao eixo da sociopoética, das relações étnico-raciais da UFC. Isso já tem mais de vinte anos. Tinha lá o professor Henrique Cunha com toda a sua luta e insistência na linha de movimentos sociais e discutindo as relações étnico-raciais. Então, isso tudo empoderou algumas mulheres que foram para lá. Eu sou resultado disso. Todas as mulheres que você falou aqui são resultados disso. Isso é apoio, isso aí é aliança, isso aí, é como se fosse bálsamo para nós na travessia, é dizer assim: oh mulheres negras vocês podem. Lá foi o primeiro lugar que eu ouvi venha dar aula depois do seu doutorado, venha dar aula que a gente lhe aceita, o que é isso? É empoderamento, isso é aliança, isso é apoio. **Ninguém se faz sozinho.** A gente precisa de apoio. Então, onde tem universidade que tem os NEABs, que tem professores, que tem pessoas que estão ali, a gente pode alcançar então, eu penso que daqui a pouco nós vamos ter alguns resultados por conta da UNILAB, a presença da Rebeca e da Geranilde por lá. Aqui a gente já tem resultado do Henrique Cunha, Joselina e da Sandra Petit, lá na UECE nós não vamos ter ainda porque lá não tem doutorado. Então lá é mais lento. Mas também teve o NUAFRO. São esses

NEABs, são esses professores, são essas pessoas que com o seu trabalho é que vão dando condições para outras pessoas. (Dandara, 2015, grifos da autora).

Dentre os vários programas e “frutos” deste espaço de empoderamento, os grupos de pesquisa e extensão, como por exemplo o Núcleo de Africanidades Cearenses- NACE. O NACE, tem realizado um papel de catalisador e fortalecimento de estratégias no combate ao racismo em suas mais diversas formas, principalmente, na formação de educadores e educadoras para a criação de estratégias de enfrentamento do discriminação e preconceito dentro e fora da universidade. Assim como os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, desenvolve atividades relacionadas a pesquisa, extensão e ensino. Como bem ressaltou Dandara, do NACE, é onde nascem e “empretecem” os espaços, já que é ali é também um ponto de encontro e de “nascimento” de várias e vários acadêmicos e militantes negros (as).

De modo geral, nas atividades realizadas pelas docentes tanto de enfrentamento quanto de afrontamento, o que se verifica é uma consciência total de que existem muitos nós além do eu que vive na pele as verticalidades do racismo. Assim, mais do que trajetórias individuais, configura-se também em lutas coletivas, concatenadas com as próximas gerações que estão por vir dentre elas homens e mulheres negros (as). Poderíamos considerar também que se trata de um “conhecimento engajado”, comprometido com a realidade, para além das construções teóricas. Como ressaltado na narrativa da docente Dandara:

eu não perco as esperanças de que essa universidade ela seja verdadeiramente democrática. A oportunidade de que esteja entrando cotistas. A possibilidade da gente dialogar com o diferente, com a diversidade. Essa vai ser a minha luta até morrer. Eu não posso trabalhar, eu não posso estudar se e não dou ênfase às questões raciais que é de desigualdade dessas populações que não acessam os quilombos não tem titularidade de terra. A juventude que sofre o extermínio e está morrendo. Então, a gente precisa contribuir no sentido de amenizar e dar contorno diferenciado para as novas gerações do que é isso; então, seja no nível do pensamento, seja na execução das políticas públicas, a gente precisa pensar de uma forma diferente. E assim, que essas mulheres negras que seguem a carreira de professoras, as próximas elas não tenham que passar pelo o que pessoas anteriores a mim passaram. Essa labuta e esses obstáculos eles tendam a diminuir para nós mulheres negras. Eu penso que essas gerações novas elas podem encontrar mais elementos de facilidade para ir fazer seu exercício profissional, de não ser tão inédito uma professora ter que brigar por uma sala com as suas outras para poder ter um espaço para botar um laboratório. (...). Nós não somos mais de

cinquenta por cento da população? Porque que nós não podemos estar nas repartições, em todos os campos também em pé de igualdade? (Dandara, 2015).

Todas estas intervenções e criações partem da concepção de uma escrita contextualizada em primeira pessoa (fala de si e por si), de forma imersa as discussões que as colocam e em nome de inúmeras outras mulheres que estão fora do universo acadêmico. Trata-se de uma relação comprometida com a ciência e a ideia de transformação da realidade, ressignificada através de um jeito novo de pensar, agir e tratar das dimensões sociais.

as nossas trajetórias eu acho que elas só vão fazer sentido quando elas forem coletivas, eu penso cada vez mais nisso, coletiva no sentido que eu digo é a gente não se render ao discurso da meritocracia, nem ao discurso de um não compromisso social; duas coisas que eu aprendi via programas de ações afirmativas que existe a ideia do mérito social então, o mérito social é aquilo o que, que te liga a tua comunidade, ao teu povo, aquilo que você devolve para sociedade, aquilo que você recebeu então, a minha devolutiva está na sala de aula, é nisso que eu posso colaborar, é nisso que eu acho que é fundamental para gente formar outros negros e negras (Luiza Mahin, 2015).

Ademais, tais atitudes, retratam um compromisso ético, com a coletividade e a responsabilidade de arrastar demais mulheres junto aos espaços que ela já se inseriu, como também faz jus, a tantas mulheres que a constituíram em sua trajetória pessoal, acadêmica e militante e de mulheres negras que estão fora do espaço acadêmico e desenvolvem um trabalho efetivo de fortalecimento da identidade étnica-racial. São concepções que advém de um lugar marcado por relações de poder também bastante emblemática. Desafiar e desmistificar lugar de negro, lugar de branco, é algo relevante não só para a academia, como também para o fortalecimento de seu grupo étnico racial, primordialmente. A parceria e a sonoridade mais do que um conceito abstrato, faz parte das práticas de enfrentamento e afrontamento raciais e de gênero.

Neste sentido, cada uma a seu modo, seus dizeres e fazeres, vão recriando e deixando rastros de resistência e afrontamentos por onde passam: por meio de novas linguagens e lentes para compreender e “modificar” as bases da dominação. Positivando identidades outrora negados na sociedade, criando referências outras, para trabalhar com a diversidade de sujeitos no contexto educacional. Exemplo disso tem-se com a Pretagogia, conceito elaborado por três docentes negras sujeitas desta pesquisa. Como mencionado no capítulo anterior, a Pretagogia, parte de um conceito prático e

epistemológico, transgressor dentro da perspectiva de resistência e embates de professoras negras e intelectuais que avançam na visibilidade de um conhecimento útil e condizente a realidade do povo negro.

A pretagogia surgiu a partir de diálogos problematizações de três docentes Geranilde, Rebeca Alcantara e Sandra Petit, articuladas, criativamente e engajadas mediante uma proposta de contribuir na formação de professores no que tange as questões raciais. Nasce também como fruto de um trabalho efetivo de pesquisa e denúncia sobre a realidade. Como relatado pelas docentes “trata-se de uma pedagogia de preto para preto e branco”, diz respeito à transcendência associada à ousadia da biografada na formulação de uma pedagogia de preto para brancos e pretos, ou seja, uma pedagogia afrocentrada, que respeita e diz respeito às raízes e suas ramificações.

O objetivo era pensar uma pedagogia que leve em consideração a negritude, fora do viés eurocêntrico, racista e sexista, articulada em uma educação afrocentrada e focada na cosmovisão africana. Tal proposta pedagógica, nasce a partir da constatação em lócus durante pesquisa de doutorado realizada pela professora Jovelina Pérola Negra:

No mestrado eu trabalhei com literatura e no doutorado eu trabalhei com formação de professores para aplicação da lei criando um referencial teórico que a gente nomeou de pretagogia que é a pedagogia de preto para preto e branco, então, no mestrado houve um questionamento: como é que a gente pode aplicar a lei se não tem uma formação e se tiver uma formação como é que essa formação pode ser? O que, que ela tem que ter de diferencial parar conta da cultura negra? (Jovelina Pérola Negra, 2015)

A perspectiva da pretagogia, diz muito sobre a liberdade e a produção de um conhecimento afrocentrado. Não mais o que dizem sobre nós, mas o que cada uma coletivamente tem a dizer sobre si e sobre os que assim como elas, vivem na corporeidade de mulher negra (Hooks, 2015). Conceituada como uma pedagogia para negros e não negros, tem por preocupação maior de um ethos individual e coletivo, indo de encontro as concepções de educação como ato de liberdade política, baseada na comum unidade e amorosidade defendida por Bell Hooks em sua obra “O amor como ato de liberdade”.

Desta forma passa a imperar um eco emanado de vozes fortificadas pelo desejo de mudança que passam a exigir e criar agendas para as próprias de luta e reconhecimento. Nesta nova forma de conceber e pensar a educação enquanto formação de pessoa em sua humanidade e dignidade humana, valores e saberes ancestrais ganham forma para além daqueles ditos da cultura dominante; conduzindo de tal forma, um novo jeito de pensar, fazer e agir cientificamente e popularmente. Sendo assim, tais docentes, não se limitam assim, a “assimilarem e a integrarem ao sistema”, mas desafiam-se a si mesma a criar sobre si novos dizeres e novas pedagogias para as relações raciais, de maneira positiva, reafirmado presenças e identidades negras.

Trata-se de uma forma diferenciada e recriada para lidar com as situações adversas do racismo de maneira a enfrenta-lo, mediante estratégias de empoderamento e valorização do pertencimento étnico racial negro. Ou nas palavras de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, quando a justa raiva, deixa de ser sentimento e passa a se tornar ação concreta no redimensionamento do problema outrora vivido e percebido, culmina em um processo criativo na dimensão da realidade. Além disso, avançam no sentido de pensar em ações concretas para superar o racismo dentro e fora do espaço escolar, fazendo jus a lei 10639/2003, que determina o ensino da cultura afro-brasileira no ensino, a qual em grande parte das instituições de ensino, sequer é conhecida pelo corpo docente. Contribuem assim, em novas maneiras de se pensar as relações humanas para a igualdade entre negros e não negros.

Além da Pretagogia, foi mencionado os espaços de socialização científica e popular como os eventos, *Artefatos da Cultura Negra*⁵⁶, já consolidado e realizado anualmente por docentes negras da Universidade Regional do Cariri, Cícera Nunes, Zuleide Queiroz e Telvira, e *Memórias do Baobá*⁵⁷ por Sandra Petit, como lugares de diálogo e construções de novas abordagens com viés ao pensamento afrocentrado nos quesitos da educação, cultura, arte e religiosidade, tendo como parcerias as Secretarias Municipais de Educação e universidades do entorno. É o lugar também de encontro e fortalecimento

⁵⁶ O *Artefatos da cultura negra*, é um evento anual, que acontece no interior do Cariri, e tem como temática a religiosidade, educação afrocentrada e tolerância. É também fruto da articulação entre universidade e as organizações do movimento social reunidos em prol da problematização sobre questões raciais e construções coletivas de enfrentamento.

⁵⁷ O *Memórias de Baobá*, um evento anual que propõe a formação afroreferenciada em conexão com o Baobá, árvore ancestral africana existente na Praça do Passeio Público, no Centro de Fortaleza.

de tantas outras intelectuais e militantes do movimento negro e movimento de mulheres negras. Como destacado por Josina Machel, uma das organizadoras do evento, Artefatos da Cultura Negra, seu desejo, é que ele se torne “uma ação interinstitucional”, e dessa forma, continue a acontecer no decorrer dos anos.

Artefatos, assim como o Memórias do Baobá, são também espaços de encontros, e fortalecimento de quem se insere nesta luta contra racismo, sexismo e hierarquias como um todo. O sentir-se só tanto na vivência do racismo, quanto, no enfrentamento cotidiano, passa a ser compartilhado com outras mulheres que também cotidianamente passam por essas situações.

Eu acho que o artefato ele foi um espaço de empoderamento extremamente importante porque a partir do artefato a gente conseguiu se articular para trazer pessoas de outras universidades que passam por essa mesma problemática para poder fortalecer o trabalho da gente aqui. E o professor Henrique Cunha Junior ele sempre se mostrou muito presente. O professor Henrique Cunha Junior já tinha uma trajetória. Ele tem nome, ele tem conhecimento no assunto. Ele tem vindo muito frequentemente aqui na URCA nos ajudar com o trabalho que a gente tem feito. A relação com a professora Joselina na UFC também. Ela passou dez anos lá. Então durante esse tempo que o Henrique Cunha Junior ficou aqui, ela sempre esteve na URCA apoiando o trabalho que a gente estava fazendo lá, eu acho assim, que essas articulações com esses professores que são professores militantes e que possuem uma trajetória mais longa do que a minha. E foram fazendo com que esse trabalho assim crescesse a ponto de ser visibilizado pelos meus pares, pelas pessoas daqui da região. E a gente vai gradativamente conquistando esse reconhecimento (Josina Machel, 2015).

As experiências do cotidiano revelam o reinventar da prática docente e suas respectivas capacidades de agência e poder, no conjunto de relações raciais e de gênero, nas referidas instituições superiores. Quanto ao caráter político da presença e atuação de mulheres negras nos espaços universitários, o fato de “ascender” e se tornar uma professora universitária, não as torna distantes do coletivo ou o desconhecimento das relações conflituosas de raça, sexo e classe. Pelo contrário, as leva a estabelecer cada vez mais elos de aproximação diante a investigações do porquê tais questões ainda não foram solucionadas, bem como procurar estratégias de fortalecimento e enfrentamentos. A preocupação não se restringe apenas com as questões dentro das universidades, como também a sociedade como um todo.

Por fim, cabe mencionar que toda a produção literária das docentes aqui interpeladas, para além da “produtividade científica”, como publicação de livros, material didático, projetos de extensão, eventos, cursos e oficinas, é também o que contribui, remodela e promove ações concretas de enfrentamentos e afrontamentos raciais.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Nesta pesquisa de doutorado, buscou-se trazer narrativas de professoras negras a respeito de suas trajetórias profissionais bem como conquistas e desafios vivenciados ao longo de suas respectivas travessias. São mulheres que fizeram rupturas sociais, bastante pertinentes, a saber, escolhas e caminhos profissionais não comuns ao que é esperado para mulheres negras como um todo. A experiência em alguns momentos, parece ser única e ao mesmo tempo coletiva, porém não pode ser generalizada.

Assim, muito além de repetir histórias já ditas e discussões que não fogem da realidade (mulheres negras empregadas domésticas, babás e etc), a ideia de falar sobre trajetórias profissionais de docentes universitárias negras e doutoras, advém do fato já constatado pelas estatísticas, de quão complexa é a chegada dessa categoria ao grau de formação *stricto sensu* nos espaços públicos.

Cada uma, faz parte de um segmento da sociedade que vem rompendo com os estereótipos e pré-conceitos sobre mulheres negras no universo científico, trazendo também novas discussões para pensar a mulher negra em inúmeras possibilidades e situações. Todavia precisaram pagar e continuam pagando, ainda hoje, o preço de serem questionadas pelos padrões sociais se afirmando cotidianamente como, por exemplo, o de “ser uma boa mãe” e uma “boa esposa” aquela que não está presente o tempo todo durante a formação do filho, bem como do cuidado da casa e do marido.

Por mais que sejam de certo modo constatações já colocadas por inúmeras pesquisas, reflexões e debates, falar sobre as nuances de racismo e sexismo no espaço acadêmico tendo como sujeitas professoras negras, que são declaradamente, intelectuais e militantes das questões étnico raciais, é trazer um novo olhar ou um olhar de dentro sobre como as hierarquias e diferenciações ainda perpassam espaços ditos inconcebíveis de preconceito e discriminação.

Apesar de serem carreiras que podem ser identificadas por ausências, tais trajetórias não devem ser encaradas pelo olhar do exótico ou da exceção que confirma a regra, mas sim de histórias que motivam a assunção de novas ações e gerações de jovens negras

universitárias. E mais do que isso, trata-se de evidenciar trajetórias de mulheres negras recriando e transformando o espaço científico, chamando a atenção para dilemas e problemas que não deixaram de existir- a saber, racismo e sexismo.

Enquanto um saber situado, trata-se de mulheres negras em um estado que segue com altos índices de negação de direitos e oportunidades, além da violência e esquecimento pelo poder público e isso deve ser levado em conta ao tentar compreender os processos de ruptura, superação e conquistas de cada docente aqui entrevistada. Quer seja nas escolhas que culminaram em rupturas pessoais, quer seja nas escolhas “apoiadas” pelos seus pares, de modo geral, boa parte das narrativas profissionais das docentes negras aqui interpeladas, de variadas formas, romperam com padrões sociais e culturais ao se tornarem mulheres, docentes, cientistas e militantes.

O caminho que cada uma traçou, tem a ver com a persistência e luta em romper com um imaginário coletivo onde ser mulher negra está diretamente relacionada a permanecer em lugares invisíveis. São docentes que fizeram e fazem rupturas, sobre alguns temas bastante complexos em nossa sociedade como, por exemplo, o casamento, a maternidade família, dentre outras estruturas sociais que ainda permanecem rígidas e totalitárias como o patriarcado e o racismo. Todavia, a pesquisa não dá conta de mapear todos os sacrifícios, as rupturas realizadas em cada trajetória.

Atrás de cada trajetória aqui estudada, há espaços preenchidos por renúncias e escolhas voluntárias e involuntárias em um espaço social que se constitui, em si e por si, condicionantes que ora possibilitam largos passos a estas mulheres, ora limitam através de estruturas patriarcais e discriminatórias, o caminho profissional de docentes negras, mesmo que objetivamente, não se mostra de maneira qualificada quando analisamos os currículos lattes de cada uma delas. Tal presteza e rompimentos, podem ser traduzidos por dedicação e convicção em suas escolhas profissionais.

Sobre a produção científica presente no Currículo Lattes de cada uma, é preciso mencionar novamente, como as questões de gênero e raça interferem de sobremaneira nas respectivas projeções e realizações acadêmicas para as mulheres negras, e nas relações com os seus colegas de trabalho. O desafio de ser professora, intelectual e

mulher ressignifica a simples nomenclatura de docente. A categoria docente negra, deste modo, trata de qualificar o lugar de fala de alguém que tem seus condicionantes culturais já prescritos em um contexto acadêmico, marcadamente influenciado coletivamente, por preconceções a seu respeito.

As nuances relatadas pelas professoras negras fazem parte de uma discussão de um contexto maior onde cotidianamente se enfrentam situações de racismo e sexismo, para além da posição que ocupam. O fato de estarem em uma determinada posição no mercado de trabalho, não as isenta de sofrer pelas mesmas ações vivenciadas pela maioria de mulheres negras que vivem na invisibilidade. Dentre os principais desafios encontrados na esfera profissional, tem-se a expressiva constatação por todas as entrevistadas de que “*o racismo continua a existir mesmo que tenha uma ascensão social. Ascensão social não protege contra o racismo*” (Luiza Mahin, 2015).

Pode parecer uma pesquisa daquelas em que se “*faz chover no molhado*”. Obviamente, casos sobre racismo e sexismo são os que mais vemos, vivemos ou presenciamos na nossa realidade, noticiados ou não, sempre nos deparamos com situações nos quais nossa condição humana é desmerecida por critérios horrendos das diferenças físicas transformadas em questões de dominação e poder.

Embora a escolarização represente uma das vias importantes no quesito de inserção⁵⁸ de grande parte da população no mercado de trabalho, esta, por si só, não garante este acesso e, sobretudo, não elimina as hierarquias e os dilemas raciais - o preconceito, a discriminação e o racismo. Ao evidenciarmos que a persistência do racismo sobressai, mesmo diante do título de doutoras e da situação de professoras em universidades públicas, nota-se que não se trata de questão de classe somente, mas da prevalência dos discursos com base em critérios fenotípicos, explicitando em definitivo que, a questão racial ainda é e vai levar um bom tempo para deixar de ser uma questão tão emblemática. Trata-se de uma revisão em todo o sistema de representar e constituir-nos enquanto pessoas humanizadas. Levará tempo e deverá contar com uma reformulação

⁵⁸ Algumas mulheres negras conseguem se ascender profissionalmente através da escolarização. (Pereira, 2011). Esse discurso da importância da escolarização também esteve e continua presente na luta do movimento negro.

profunda nos currículos de formação, mídias, no imaginário social, dentre outros “lugares” da diferença e diferenciação.

Quanto à existência do racismo e suas nuances, trata-se de equalizar melhor as situações em que o racismo institucional vem atuando e, a partir daí, criar estratégias de diálogo e combate contra o racismo no interior das instituições. Ao trazer relatos de trajetórias profissionais, também estamos contribuindo para que novos caminhos e novas ousadias sejam pensadas e empreendidas por outras mulheres negras. Neste contexto, consideramos importante e até mesmo necessário que outros estudos se debrucem sobre a tarefa de identificar os desafios presentes nos espaços acadêmicos, de modo a dar voz e vez à criação de estratégias de combate as hierarquias. Como bem evidenciado nas entrevistas, o racismo se sobressai principalmente na ideia do não lugar, ou o lugar que não é o de direito para mulheres negras e, com isso, o desmerecimento da intelectualidade negra e feminina. No entanto, é necessário desconstruir tal ideia.

Falamos aqui especificamente do racismo, ação direta ou indireta na qual há uma diferenciação das pessoas pelo quesito racial e não somente isso, mas preconceções e julgamentos que tendem a inferiorizar os não brancos na sociedade. É uma questão como colocada anteriormente que ainda faz parte de toda nossa formação cultural, e constantemente ganha forma à medida que os não brancos rompem com a “naturalidade” esperada pelos mesmos, a saber: pobreza, marginalização e invisibilidade.

Os relatos nos levam a pensar e problematizar o lugar da academia e seu papel perante a sociedade e a “assunção” de seus educandos (as), e educadores (as), na sociedade atual. Repensar uma universidade e uma escolarização que não só possibilite o ingresso de negros e negras no ensino superior, mas que lhes dê suporte para se enxergarem politicamente como negros e, também, se vejam representados enquanto negros nas mais diversas esferas públicas.

Mulheres negras como docentes no ensino superior, se até então foram/estiveram invisibilizadas institucionalmente, quando acessam a esse espaço de construção de conhecimento, trazem consigo demandas, exigências, muitas vezes, negligenciadas pelo

seu grupo de trabalho ou pela universidade de maneira geral. As narrativas nos levam a pensar o que significa ser um “bom professor universitário”, quais os critérios que mediam essa caracterização, o que é conhecimento científico, o que é qualidade científica e qual o papel da universidade pública no país. Como dar conta das exigências da academia e, ao mesmo tempo, não deixar de ser coerente com a sua postura de educadora? Novas exigências ou demandas deverão ser repensadas e problematizadas. Para que serve o conhecimento? Sobre os critérios “qualidade” há que se pensar nas relações norte-nordeste, sul-sudeste. O que é ciência em espaços territorialmente distintos e com seus privilégios também diferenciados? Qual o objetivo do conhecimento se não o de compreendermos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta?

Pensar a presença destas mulheres na academia é pensar novos sujeitos, novas pesquisas, novos desafios para se pensar a igualdade e a diversidade nos espaços acadêmicos. Podemos escrever nossa própria história, pontuando nossos dilemas, trazendo para a ciência o nosso lugar e reivindicando nossa autonomia e o direito de sermos reconhecidas como tais: quer seja militantes, escritoras, educadoras, poetisas, cantoras, ou o que o mundo nos possa permitir. Talvez seja necessário falar de experiências de insurgência. Ao final desta pesquisa ressaltamos que necessariamente é preciso que continuemos a refletir e pensar sobre o que significa essa presença ou ausência de mulheres negras na academia.

Por fim, trago aqui alguns movimentos e sentimentos outros que esta pesquisa me trouxe enquanto pesquisadora e aprendiz. O desafio de falar em 3ª pessoa, tentar desvendar e compreender as nuances presentes nas trajetórias aqui estudadas, foi desafiador e ao mesmo tempo, complexo, pois ao falar do outro (a), posso interpretar de forma injusta e incorreta o que o outro quer dizer. O olhar e interpretar apressado, nos leva a pensar que a trajetória de cada uma é exitosa e sem sofrimentos. Somente quando começamos a adentrar de modo profundo e atento aos discursos e os detalhes subentendidos, percebemos que mais do que o resultado de uma trajetória de sucesso, o que temos são recortes que se remontam a partir de um processo longo de rupturas, desafios, vitórias individuais e coletivas.

A escuta iniciou-se em agosto de 2015. Ao exercitar a palavra e a escrita, iniciou-se desde o primeiro encontro uma atualização das questões raciais, para as docentes e a própria pesquisadora que também se retroalimentava e refletia sobre sua trajetória. Academicamente e profissionalmente falando, tais conversas, foi e têm sido uma experiência riquíssima para minha formação enquanto pesquisadora e enquanto mulher negra, pois, a cada entrevista apreendi e enriqueci minha concepção de negritude a partir das variadas nuances e estratégias realizadas pelas entrevistadas na superação do racismo e sexismo que presenciam no cotidiano. Em algumas situações, o choro veio a tona, como algo que estava ali guardado e que no momento do retorno as lembranças, emana de maneira sincera frente às diversas situações de resistência despendida ao longo do caminho.

No momento das perguntas relacionadas a trajetória pessoal de luta e pertencimento racial, as docentes se situaram e fizeram releituras de situações vividas por elas e também por seus familiares. Se até então não tinham parado para refletirem sobre as nuances do racismo e sexismo, presentes também em seus nichos familiares, com o tempo e com as releituras do mundo, passam a dar ênfase as relações de poder que suas ancestrais (avós, mães, tias), viveram e que de certo modo, elas também passam na atualidade. A partir dessa tomada de consciência é que se dispõe em seu fazer e pensar sobre a realidade, tendo como pano de fundo suas trajetórias individuais e coletivas.

Embora cada docente, tenha em sua trajetória acadêmica investigado questões específicas relacionadas a questões étnico raciais, como por exemplo, religiosidade, movimentos negros, literatura africana; a clareza da transversalidade das questões de gênero, também se configura como pautas de discussões em suas pesquisas e no ensino. A própria condição de gênero e raça, vivida em sua materialidade e corporeidade, pelas docentes, ampliam o foco e a atenção para tais questões e conseqüentemente elaboram estratégias de modo a problematizar as hierarquias colocadas pela comunidade acadêmica. Na medida em que conseguem se estabelecerem buscam também empoderar o povo negro perante a iniciativas e atitudes que incorporem toda a coletividade. Como se colocar e lembrar do sofrimento que as une enquanto mulheres negras marcadas por um gênero e uma raça.

A importância das referências, ao entrevistar e conhecer cada professora negra e sua trajetória profissional, incidia diretamente nas minhas projeções e servia como bússola para que conseguisse me encontrar também profissionalmente. Saía assim, animada empolgada e também acreditando que para mim assim como para as demais mulheres negras é possível reconstituir nossa história. Percebo muitos “eus” em nós, assim como muitos nós que ainda transversalizam nossas travessias.

A partir desse encontro e redimensionamento das discussões, muita troca, parceria e aprendizado ocorreu. Digo isso porque se no mestrado o trabalho com jovens negras estudantes em escolas técnicas levaram a que eu refletisse sobre o meu lugar enquanto jovem negra, hoje a pesquisa de doutorado, me fazem enxergar enquanto uma professora e intelectual negra e jovem em permanente construção.

Sai do Sudeste com discussões ainda cambiantes no que tange a trabalhos propositivos com relação as questões raciais, onde o foco no academicismo e “hierarquias”, ainda prevalece mesmo entre os próprios intelectuais que “estudam negros e negras”, sob uma perspectiva eurocêntrica e colonial. Ao ingressar-me na Universidade Federal do Ceará, para cursar o Doutorado em Educação no eixo “Sociopoética e Relações raciais”, percebi e percebo uma multiplicidade de saberes, práticas e intervenções de significativa importância para a compreensão e transformação social, produzida por mulheres e homens negras (os), problematizando e propondo ações no que tange as questões raciais.

Assim, durante o início da pesquisa desta tese, tive a oportunidade de assumir um cargo, por um concurso de professora assistente em uma universidade pública, fato este que foi de enorme contribuição, pois as falas de minhas entrevistadas fizeram sentido, para a minha atuação profissional. Além das atribuições das pesquisas, ensino e extensão, assumi o cargo de coordenadora *pro tempori* para substituir o coordenador que se encontrava de férias, no período de outubro a dezembro de 2015. Tal experiência me fez sentir na pele o que cada uma das professoras entrevistadas relatou em nossas conversas, ou seja, os desafios para se legitimar enquanto professora negra.

Desde o início da pesquisa da tese, muita coisa aconteceu. Cada narrativa, escuta e "experienciações", tem me conduzido ao encontro de mim, para além do eu que pensa e tenta problematizar a realidade, a um eu/nós, que me leva a superar os medos, as lembranças doídas de um passado/presente, levando a repensar coletivamente novas estratégias para viver e sobreviver, principalmente nestes tempos no qual "resiliência e teimosia" tornam-se ainda mais imprescindíveis.

Nesta travessia de lá até aqui, percebi que o que nos diferencia é somente os espaços, tendo em vista que a reciprocidade, familiaridade e irmandade, ainda são laços que nos unem e nos fortalecem cotidianamente. Reaprendi e reaprendo a cada história ouvida e contada/sentida que o otimismo pode e deve sempre ser objetivado em ações. E que se fizer escuro, "continuaremos a cantar", resistindo e existindo.

A escrita enquanto um processo de cura, reflexão, encontro e desencontro, me oportunizou conhecer e reconhecer-me como uma mulher negra. Ao passo que a cada entrevista o que ouvia, transcrevia, refletia e redimensionava minhas ações condutas em mim e da minha relação com os meus familiares. Entender, perdoar e me perdoar pelos acasos e dilemas familiares, foi também uma grande conquista e emancipação que esta pesquisa me trouxe.

Ao término desse caminho, que requer a continuidade de outras andanças, só posso ressaltar que o sentido da investigação e do eu que tenta entender a realidade, vai muito além de coletar informações. Digo de achados que me ajudam a compreender o mundo no qual vivo, bem como as relações que estabeleço comigo e com os outros (as). Reforço que este fazer científico me inquieta e ao mesmo tempo, pontua novas posturas e comprometimento. Ouvir, conhecer e entender as biografias das professoras negras, me fortalecem na assunção enquanto mulher negra atuando em uma universidade pública. Aprender a me tornar forte, aguerrida, não permitir que roubem de mim o que comigo vivi e senti. Ao mesmo tempo, não permitir que retirem de mim a capacidade criativa de pensar em novas estratégias e lugares para mim e para os meus (outros sujeitos negros e negras). Aqui situo, as estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, camponeses e camponesas, minha família, amigas, amigos, minha comunidade

e aqueles que cruzam o meu caminho. Gratidão é a palavra que ficará ao término dessa pesquisa que para mim, foi um renascer individual, familiar e coletivo.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e “raça”. **Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400882&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>.

ARROYO, G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 214p.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, n° Especial. p. 203-216. 1994. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/08112009-064854azeredo.pdf>> Acesso em: 15/04/2015.

ÀVILA, R. C.; PORTES, E. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-estar e Sociedade**, Barbacena, ano 2, n.2, p.91-106, jun. 2008.

BAIROS, Luiza. Assim falou Luiza Bairos. Entrevista Portal Geledes. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/assim-falou-luiza-bairros/> Acesso em: 12/11/2016

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a “raça”**: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. 115f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, do Departamento de História da PUC-Rio. 2005. Disponível em: www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310340_05_pretextual.pdf. Acesso em 01/04/2015

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciela Velez. Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 581-608, Dec. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300005>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BUTLER, Judite P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236p.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 18-27, jun. 2010. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/304>>. Acesso em: 25 maio 2014.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>>. Acesso em: 26 de mar. 2015

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estud. av.** São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de fev. 2015.

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. UniCEUB, FACJS vol.2, n.1/2007. Disponível em: <http://publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/view/144/133> Acesso em: 20 de jun. 2016

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu**, Campinas, n.22, p. 247-290, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 dez. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>.

CARVALHO, Marília Gomes de Lindamir. CASAGRANDE, Salete. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 20-35, Jul./Dez. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20/20565> Acesso em: 20 de mar. de 2015

CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica. SER DOCENTE NEGRA NA USP: GÊNERO E RAÇA NA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA EUNICE PRUDENTE. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 30-56, jun. 2014. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2169> Acesso em: 10 de mar. de 2015.

CHIMAMANDA, Adichie. O perigo de uma história única. In: *Tecnology, Entertainment and Design- TED*. Jul/2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2015.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.15, p.39- 75. 2000. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliotecadigital.unicamp.br%2Fdocument%2F%3Fdown%3D51341&ei=sjxOVbvcNIq7ggTEsoHICw&usg=AFQjCNFgCzGu780> Acesso em 10 de fev. de 2015

COSTA, Albertina de Oliveira; Bruschini, Cristina **Uma questão de gênero**. Rosa dos Tempos: Fundação Carlos Chagas. 1992

COSTA, Maria Conceição da. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 27, p. 455-459, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 abr. 2015.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de abril de 2015

CRESPO, Sílvio Guedes; VILELA, Taís. Maioria dos desempregados é de pretos ou pardos e mulheres. **São Paulo: Notícia uol**, 18/09/2014. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/09/18/maioria-dos-desempregados-e-de-mulheres-jovens-e-pretos-ou-pardos.htm> Acesso em 02 de fev. 2015.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 93-106, July 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 de janeiro de 2015

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As Estratégias de Combate ao Racismo, Movimentos negros na Escola, na Universidade e no Pensamento Brasileiro. In: KABENGELE Munanga (org.), **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**, pp. 147 a 156. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP) Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p. Disponível em: http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf Acesso em: 29 de mar. de 2015

DA MATTA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DA MATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (org.), et all **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DA SILVA, Joselina. Doutorras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais - doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p19. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2011. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>> Acesso em: 09 marc. 2015.

DA SILVA, J; HERINGER, R. Diversidade, relações raciais e étnicas e de gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jackeline. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003 - 2010**. 1ed. Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011, v, p. 268-298.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. **Estudos e Pesquisas-DIEESE**. nº 68, São Paulo: agosto de 2013. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/estudosetorial/2013/estPesq68empregoDomestico.pdf>. Acesso em 20 de mar. de 2015

ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. Disponível em http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf. Acesso em 31. jan. 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 5 ed. Volume 2. 2008

FISCHER, I. R., MARQUES, F. *Gênero e exclusão social*. In: FUNDAJ. Trabalhos para discussão. n. 113, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/113.html>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23ª Ed. São Paulo: Graal, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e Escrava** - Uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988. 95 p.

GOMES, Ana Paula dos Santos. Trajetória de Pesquisadores Negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira. In: OLIVEIRA, I; GONÇALVES E SILVA, P.; PINTO, R.P. **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005; p. 177-189.

GOFFMAN, Erving. **ESTIGMA**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetória Escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, UFMG, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15 de abr. de 2015

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GOMES, Verônica M. S. **Indivíduos “fora do lugar”**: o caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília-UnB. Brasília, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, **Anpocs**, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<file:///C:/Users/Configurador/Downloads/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 01 de jan. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 1999. 256 p.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, June 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de mai. 2016

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. “Raça”, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. **“Raça”: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, 2008

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 237-266, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 mar 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, jan. 2009. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>> Acesso em: 5 abr. 2016

HENRIQUES, Ricardo. **“Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Texto para discussão. n° 807, julho 2001. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso: 10 de novembro de 2016.

HENSON, Pamela. A Invasão da Arcádia: As cientistas no Campo na América Latina, 1900-1950. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 15, p. 165-197, jun. 2015. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635572>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia; CINTRÃO, Rosângela Pezza. Gênero e acesso a Políticas Públicas no meio rural brasileiro. **Revista Nera**, Ano 9, n.8 Rio de Janeiro/ junho de 2006. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/grupos/nera/revistas/08/Heredia.PDF>>. Acesso em: 12/09/2016

HOCHAMN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade. Condenado pela “raça”, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira república. In: MAIO, Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. **“Raça”, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 10 junho 2016

HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução para uso didático Por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <file:///C:/Users/simone%20euclides/Desktop/bell%20hooks%20-%20O%20amor%20como%20a%20prática%20da%20liberdade.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

HOOKS, Bell. Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo. 1ª ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro de 2014. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf Acesso em 04 de mai. 2016

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir- a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília, n. 16, p. 193-210, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

HUIJG, D. D. **Feministas Brancas. Tirando a máscara? A expressão da branquitude feminina nas relações raciais intra-gênero**. Dissertação de Mestrado- Universidade de Leiden, Amsterdam, 2007

IANNI, Octávio. **“Raças” e classes sociais no Brasil**. 48 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000200003>.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Identidade racial e trajetórias de docentes do ensino superior. **35ª Reunião da Anped**. GT 21. Educação e Relações étnico raciais. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1602_int.pdf Acesso em 10 de mar. de 2015

LABORNE, A. A. de P. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra, branquitude e trajetórias de docentes da Educação Superior**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). **Dossiê Mulheres Negras**, p. 53, 2013.

LOPES, Maria Margaret. Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 27, p. 35-61, dic. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 176

LÖWY, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 15, p. 15-38, jun. 2015. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635360>>. Acesso em: 15 jul. 2017

MEIJER, Rebeca Alcântara e Silva. **A menina e o erê nas viagens ao ser negro: uma pesquisa sociopoética com educadores em formação**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena Maria Martins; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.cbpf.br/~mulher/hildete1.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2015

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMAO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 567-583, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de jun. 2015

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 40, p. 95-140, jun 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mai. 2016.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n.1, p.1. 2013 Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDYQFjAD&url=http%3A%2F%2Fvistas.uniube.br%2Findex.php%2Fanais%2Farticle%2Fdownload%2F747%2F1044&ei=DBxOVdi-CYHRgwTYyIH4BQ&usg=AFQjCNEVceyNRLdzGKywwSAIrJpZeKBdjg&sig2=fZbPAfaxgt4aFZCRhyv24A&bvm=bv.92885102,d.eXY> Acesso em 02 de abr. de 2016

MÜLLER, Maria Lúcia. “**Professoras Negras no Rio de Janeiro: História de um Branqueamento**”. In Iolanda de Oliveira (org.). **Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, pp. 73-106.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos**. São Paulo: Autentica, 2004. p.93

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A influência da cor/raça na trajetória profissional de professoras negras. Salvador: 2011, **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, 2010. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305571082_ARQUIVO_Ainfluenciadacor-racanatrajetoriaprofissionaldeprofessorasnegras-TrabalhoCompleto.pdf Acesso em: 05 de jun. 2016

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vidas de professoras negras: trajetórias de sucesso**. Cuiabá- MT, 2012: Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ie.ufmt.br%2Fppge%2Fdissertacoes%2Findex.php%3Fop%3Ddownload%26id%3D420&ei=DBxOVdi-CYHRgwTYyIH4BQ&usg=AFQjCNFAOyn35QIkaQYJm4WFV6428v5BMA&sig2=04SdYby4tRz8bgA33wGIEA&bvm=bv.92885102,d.eXY> Acesso em: 15 de abr. de 2016

NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lúcia. **Feminismo e Luta das Mulheres: análises e debates**. SOF: São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: Trajetória, conflitos e identidades**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

OLIVEIRA, Iolanda. **Cor e Magistério**. 1. ed. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Eduff, 2006. v. 1. 256p .

OLIVEIRA, Neuza Maria Santana de. A mulher negra e a busca pela intelectualidade: derrubando barreiras e construindo caminhos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1 n. 2 – pag 293 – 310. jun - set 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/14262> Acesso em: 02 de fev. 2016.

OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira de; MENEGHEL, Stela Nazareth; BERNARDES, Jefferson de Souza. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, ago. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 05 mar. 2015.

PACHECO, Maria Emília Lisboa. **Sistema de produção: uma perspectiva de gênero.** Rio de Janeiro. FASE. 1996. Disponível em <www.territoriosdacidadania.gov.br/o/899547>. Acesso em 25/05/2017.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro.** Porto: Ambar, 2005, 437p.

PEREIRA, Edilene. M.. Mulheres negras vencendo o racismo institucional. In: **III Conferência Internacional do Centro de Estudos das Línguas Africanas e da Diáspora**, 2011, Araraquara. Anais do III Conferência Internacional do Centro de Estudos das Línguas Africanas e da Diáspora, 2011.

PETIT, Sandra. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores.** Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

PINTO, Giselle. Trajetórias de mulheres negras estudantes de mestrado da UFF: um estudo sobre estratégias e possibilidades de ascensão social. In: SOUZA, Maria Helena Viana, OLIVEIRA, Iolanda (orgs.) **Educação e população negra: contribuições das relações étnico-raciais.** Cadernos Penesb 9. n. 9. dezembro de 2007. p. 21-65

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 86, p. 25-38, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/936/941>. Acesso em 10 de jun. 2016.

PORTES, É. A; CRUZ, R. A. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. **Práticas Educativas – discursos e produção de saberes.** Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

PRATES, Dinamara Silva. A inserção das mulheres negras nos cargos docentes das instituições de ensino superior. **ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS UFPA.** Belém, Pará. 2014. Disponível em: <http://www.para2014.copene.org/resources/anais/3/st10/DINAMARA%20DA%20SILVA%20PRATES%20-%20OK.pdf> Acesso em 10 de mar. de 2016.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, UFBA, 2001. 320 p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf Acesso em: 20 de mar. de 2016.

RATTS, Alex. **Eu Sou Atlântica: Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento.** Imprensa Oficial: São Paulo, 2006.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Mulheres negras e professoras no ensino superior- as histórias de vida que as constituíram. **35ª Reunião da Anped.** GT 21. Educação e Relações étnicas raciais. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2187_int.pdf Acesso em: 10 de mar. de 2016.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de fev. 2015.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras Brasileiras de Bertioga a Beijing. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 446, jan. 1995. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

RIBEIRO, Matilde. Relações Raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: RAGO, Margareth. (org.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

RIBEIRO, M.S.P. **O romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Tese Doutorado em Educação. Faculdade Educação. Universidade de São Paulo. USP, 2001

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2015.

SANTOS, Tereza. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: Oliveira, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF. 2006

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru-SP, EDUSC, 2001 [original em inglês: *Has feminism changed science?* Cambridge, Harvard University Press, 1999

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano; São Paulo: Senac, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 16, n.2, p. 5-22. Jul./dez. 1992. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 10 de out. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE POLITICAS DE PROMOÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL. Acesso em 22 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura et al. **“Raça”, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamento ao racismo e discriminações na educação superior**: experiências de mulheres negras na construção a carreira docente. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação. 2013. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020 Acesso em 20 de fev. de 2015

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, 21 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>>. Acesso em: 18 maio 2016.

SILVA, Maria do Rosário de Preta Zeferina Viera. **Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí: Teresina, 2012 Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF> Acesso em: 20 de fev. de 2015

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: **Educação e ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. p.35-52.

SOUZA, Neusa Santos. **TORNAR-SE NEGRO**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

TAVARES, Isabel; SANTANA, Maria Lúcia; LIMA, Betina Stefanella. **Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/1f95db49-f382-4e22-9df7-933608de9e8d>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THEODORO, Mário Lisboa. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário Lisboa; JACCOUD, Luciana de Barros. OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei Suarez Dillon. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2ª ed. Brasília: IPEA, 2008

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. In: **Mulheres do PSTU** (Brasil). Publicado na Revista Marxismo Vivo. 02 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/juventude/mg/txt/mulgen.html>

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revistas Estudos Feministas**, 2001, vol. 9, n° 2, p. 460-482. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>. Acesso em 22 de fev. de 2015.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**. v. 1, n.1- mar-jun. 2010. Disponível em: www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/20/22 Acesso em: 07/02/2015

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 10, p. 309-344, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474/23> Acesso em 02 de fev. 2015

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 de agosto de 2015.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Mulheres e Ciência**. Série Anis, Brasília, n. 47, Letras Livres, p. 1-8, mar, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/334531606/YANNOULAS-2007-Mulheres-e-Ciencia>. Acesso em: 06 mar. 2016.

APÊNDICE

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Onde você nasceu?

Em que ano?

Você tem filhos?

Quantos?

Qual é a sua idade?

- 1. Entre 15 e 25 anos
 - 2. Entre 26 e 35 anos
 - 3. Entre 36 e 45 anos
 - 4. Entre 46 e 55 anos
 - 5. Entre 56 e 60 anos
 - 6. Acima de 61 anos
 - 99. Outra (especificar)
-

Quanto à cor/raça, você se considera (de acordo com o IBGE):

- 1. Preto
- 2. Pardo
- 3. Branco
- 4. Amarela
- 5. Indígena /
- 6. Prefere não declarar
- 99. Outra (especificar) _____ Qual seu estado civil?

INFORMAÇÕES FAMILIARES

Profissão dos pais?

Grau de escolaridade dos pais?

Há outros professores (as) em sua família?

Quantos (as) dos seus irmãos , irmãs tem cursos universitário?

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Cargo:

Local de trabalho:

Qual foi o seu primeiro emprego?

Com quantos anos você ingressou no mundo do trabalho?

Quando ingressou na universidade?

Qual o curso concluído?

Quantos anos demorou para concluir o curso?
Quais os desafios encontrados durante a graduação?
Como foi após a conclusão do ensino superior?
Há quanto tempo ingressou na pós graduação?
Qual a motivação para ingressar na pós graduação?
Quais os desafios encontrados durante a pós graduação?
Há quanto tempo se tornou doutora?
O que fez depois da pós graduação?
Quanto tempo demorou para ingressar na universidade como professora?
Como foi esse ingresso?
Há quanto tempo é professora universitária?
Como tem sido essa experiência?
Quais os desafios encontrados?
Já ocupou algum cargo de chefia em seu trabalho?
Se sim, como foi a experiência?
Se não, quais os motivos?
Sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito?

Quadro de informações do Currículo Lattes

<p>VIDA PESSOAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome - idade - Estado Civil
<p>VIDA ACADÊMICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação: área e instituição - Ano de início e termino - Mestrado: ano, área e instituição. - Ano de início e termino - Tema de pesquisa - Orientador - Doutorado: ano, área e instituição - Ano de início e término - Tema de pesquisa - Orientador - Pós Doutorado: ano, área e instituição - Ano de início e termino - Tema de pesquisa - Orientador
<p>VIDA PROFISSIONAL</p>	<p>Primeira instituição de trabalho formal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ano de ingresso - Função <p>Instituição de Trabalho atual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ano de ingresso - Departamento ou departamentos onde atua? - Categoria docente? - Atua em cursos de graduação, mestrado e doutorado? - Cargos na gestão: ano de ingresso, cargo e duração <p>- Publicações:</p> <p>Quantos artigos? Quais periódicos? Capítulos de livros. Quantos? Editora (privada ou universitária) Livros publicados. Quantos? Editora (privada ou universitária)</p> <p>Coordenador de Projeto de Pesquisa; Quantos? Quais as fontes de financiamento? (PIBID, PIBIC, outras fontes) Coordenador de Projeto de extensão: Quantos? Quais as fontes de financiamento?</p> <p>Coordenador de Grupos de pesquisas: Quantos? Financiamento? Período?</p>

LIDERANÇAS NEGRAS APRESENTADAS NA TESE

Dandara

Foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil, esposa de Zumbi dos Palmares e com ele teve três filhos. Suicidou-se (jogou-se de uma pedreira ao abismo) depois de presa, em 6 de fevereiro de 1694, para não retornar à condição de escrava. Descrita como uma heroína, Dandara dominava técnicas da capoeira e lutou ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas consequentes a ataques a Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, região de Alagoas. Feminina, guerreira e aguerrida, foi liderança significativa na formação e proteção dos quilombos, bem como na resistência e luta contra a escravidão.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dandara>

Luiza Mahin

Luiza Mahin foi uma das lideranças da Revolta de Malês em Salvador e mãe do poeta e abolicionista Luiz Gama. Nascida em Costa Mina, na África, no início do século XIX, Luísa Mahin foi trazida para o Brasil como escrava. Pertencente à tribo Mahin, da nação africana Nagô, Luiza esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX.

Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luiza teria sido reconhecida como Rainha da Bahia.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADsa_Mahin

Antonieta de Barros

Filha de uma escrava liberta e nascida em 11 de julho de 1901, Antonieta foi a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina e é reconhecida como a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular. Além da militância política, Antonieta participou ativamente da vida cultural de seu estado. Fundou e dirigiu o jornal *A Semana* entre os anos de 1922 e 1927. Neste período, por meio de suas crônicas, veiculava suas ideias, principalmente aquelas ligadas às questões da educação.

Educadora, jornalista e política, Antonieta junta em sua trajetória, na primeira metade do século 20, três bandeiras caras ao Brasil do século 21: educação para todos, valorização da cultura negra e emancipação feminina.

Fonte:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160226_primeira_deputada_negra_fe_ab

https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonieta_de_Barrosolíticos, da condição feminina e do preconceito

Nzinga

Nzinga Mbandi Ngola, rainha de Matamba e Angola, viveu de 1581 a 1663 e representa resistência à ocupação do território africano pelos portugueses que lá aportaram para o tráfico de escravos. A ocupação portuguesa naquela região começou em 1578 com a fundação da, hoje, Luanda, capital de Angola. O rei Ngola Kiluanji, pai de Nzinga, resistiu por muitos anos à invasão de seu território. Foi sucedido por seu filho Ngola Mbandi que, inicialmente, também impediu o avanço do comércio escravagista para o interior.

Nzinga auxiliou seu irmão negociando a devolução de territórios já ocupados pelos invasores. Mas depois não concordou com a submissão aos portugueses de vários chefes africanos, incluindo seu irmão, e, ordenando suas mortes, chegou ao comando de grupos de resistência à ocupação das terras de Ngola e Matamba.

Aliou-se a guerreiros jagas passando a atuar em quilombos, com espaços e táticas de guerra semelhantes aos utilizados por seu contemporâneo Zumbi dos Palmares em terras brasileiras. Obteve vitórias e uma relativa paz até morrer aos 82 anos de idade.

Fonte: http://nzinga.org.br/pt-br/Rainha_Nzinga

Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, numa comunidade rural, de pais negros analfabetos. Carolina era filha ilegítima de um homem casado e foi maltratada durante toda sua infância. Aos sete anos, a mãe de Carolina forçou-a a frequentar a escola depois que a esposa de um rico fazendeiro decidiu pagar seus

estudos. Carolina parou de frequentar a escola no segundo ano, mas aprendeu a ler e a escrever. Mesmo com apenas dois anos de estudo, Carolina desenvolveu gosto pela leitura.

Em 1937, sua mãe morreu e ela se viu impelida a migrar para a metrópole de São Paulo. Carolina construiu sua própria casa, usando madeira, lata, papelão e qualquer coisa que pudesse encontrar. Ela saía todas as noites para coletar papel, a fim de conseguir dinheiro para sustentar a família.

Quando encontrava revistas e cadernos antigos, guardava-os para escrever em suas folhas. Começou a escrever sobre seu dia-a-dia, sobre como era morar na favela. Isto aborrecia seus vizinhos, que não eram alfabetizados, e por isso se sentiam desconfortáveis por vê-la sempre escrevendo, ainda mais sobre eles.

Em 1947, aos 33 anos, desempregada e grávida, Carolina instalou-se na favela do Canindé, na zona norte de São Paulo, num momento em que surgiam na cidade as primeiras favelas, cujo contingente de moradores estava em torno de 50 mil. Ao chegar na cidade, conseguiu emprego na casa de Euryclides de Jesus Zerbini, médico precursor da cirurgia de coração no Brasil, que permitia a Carolina ler os livros de sua biblioteca nos dias de folga. Em 1948, engravidou de João José. Teria ainda mais dois filhos: José Carlos e Vera Eunice, nascidos em 1949 e 1953 respectivamente.

Ao mesmo tempo em que trabalhava como catadora de lixo, registrava, apesar de ter cursado apenas as séries iniciais do primário, seu testemunho do cotidiano da comunidade em cadernos que encontrava no lixo, os quais somavam mais de vinte. Um destes cadernos, um diário que havia começado em 1955, deu origem ao seu livro mais famoso, Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus

Filipa do Pará

Nascida na Ilha de Itaparica, em data desconhecida, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal, ela liderou um grupo de 200 pessoas, entre mulheres negras, índios tupinambás e tapuias nas batalhas contra os portugueses que atacavam a Ilha de

Itaparica, a partir de 1822. Conta-se que Maria Filipa era uma mulher alta e corpulenta, descendente de negros escravizados, vindos do Sudão. Somente o grupo de Maria Felipa foi o responsável por ter queimado 40 embarcações portuguesas que estavam próximas à Ilha.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Filipa_de_Oliveira

Jovelina Pérola Negra

Jovelina Pérola Negra, cujo nome de batismo era Jovelina Farias Belford, nasceu no Bairro de Botafogo, zona Sul do Rio de Janeiro, mas logo mudou para o subúrbio. Foi uma cantora e compositora brasileira e uma das grandes damas do samba. Voz rouca, forte, amarfanhada, de tom popular e força batente. Herdeira do estilo de Clementina de Jesus, foi, como ela, empregada doméstica antes de fazer sucesso no mundo artístico.

Fonte: <http://radioagencianacional.ebc.com.br/cultura/audio/2015-11/historia-hoje-conheca-trajetoria-da-sambista-jovelina-perola-negra>

Preta Zeferina

Foi uma angolana trazida para o Brasil na primeira metade do século XIX. No saber documental, Zeferina foi uma rainha que fundou o quilombo do Urubu e uma sociabilidade baseada em modelos africanos para se protegerem e salvaguardar seu povo da escravidão. Em suas lutas, a ideia do bem coletivo, era o motim para a sua força e atuação.

Fonte: <https://ungareia.wordpress.com/2016/05/13/zeferina-rainha-quilombola-que-lutou-contra-a-escravidao-em-salvador-ba/>

Josina Machel

Guerrilheira e ativista moçambicana, de nome completo Josina Abiatar Muthemba, nasceu a 10 de agosto de 1945, em Inhambane, Moçambique. Aos 18 anos, em março de 1964, Josina Muthemba foi presa em Victoria Falls, na Rodésia, e posteriormente entregue à PIDE (polícia política do regime português), em Lourenço Marques (agora Maputo). Em maio do ano seguinte, mudou-se para a Tanzânia. Em 1967, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que lutava pela independência de Moçambique face a Portugal, criou o Destacamento Feminino, onde Josina se viria a filiar de imediato, abdicando para isso de uma bolsa no estrangeiro. Ainda nesse ano, foi

nomeada chefe da Secção da Mulher, no Departamento de Negócios Estrangeiros. Ao longo da sua vida, defendeu sempre a igualdade de direitos entre o Homem e a Mulher.

Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$josina-machel](https://www.infopedia.pt/$josina-machel)

LIDERANÇAS NEGRAS SUJEITAS DESTA PESQUISA

Sandra Haydee Petit



Cícera Nunes



Maria Zelma de Araujo Madeira



Maria Telvira da Conceição



Maria de Fátima Vasconcelos da Costa



Geranilde Costa e Silva



Rebeca de Alcantara e Silva Meijer



Zuleide Fernandes Queiroz



Vera Regina Rodrigues da Silva

