



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDICLEIA LIMA DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DE DOCENTES
NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**DOURADOS-MS
2020**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDICLEIA LIMA DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DE DOCENTES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques

**DOURADOS - MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48t Oliveira, Edicleia Lima De

Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior [recurso eletrônico] /
Edicleia Lima De Oliveira. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Trajetórias de Professoras Negras. 2. Identidade. 3. Mulher. 4. Docência. I. Marques, Eugenia Portela De Siqueira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

EDICLEIA LIMA DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES DE DOCENTES
NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques– FAED/UFGD
Presidente da Comissão e orientadora

Profa. Dra. Renisia Cristina Garcia Filice- UNB
Titular da Banca

Prof. Dra. Aline Maira da Silva- FAED/UFGD
Titular da Banca

DOURADOS – MS

2020

A Deus, meu Pai, o qual me permitiu chegar até aqui. Aos meus pais, Sebastião e Sueli, por todo amor e incentivo. Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados que tornaram mais doce essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, escritor de minha história, por ter me guiado e me guardado durante toda essa caminhada. Por ter me concedido sabedoria, discernimento e força para concretização deste trabalho.

À professora Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques, pela confiança e por todos os ensinamentos durante seu brilhante trabalho como orientadora desta pesquisa.

À minha mãe e meu pai, que me apoiaram e me incentivaram a nunca desistir dos meus sonhos e encarar com seriedade todos os desafios da vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelo aporte dado ao meu progresso acadêmico, pessoal e profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação-GEPRAFE, pelas discussões e conhecimentos compartilhados.

À professora Dra. Josiane Peres Gonçalves, pela importante orientação e colaboração durante a graduação e iniciação científica e por todo o apoio para continuar caminhando no universo acadêmico por meio da pós-graduação.

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados e demais familiares. Aos meus queridos amigos e irmãos Junival e Cacilda, por toda ajuda e apoio recebido.

Aos colegas de mestrado, em especial aos da linha de pesquisa em Educação, Identidade e Diversidade, pelas trocas de saberes e companheirismo no decorrer do curso.

Às integrantes da banca examinadora, professora Dra. Renisia Cristina Garcia Felice-UNB e professora Dra. Aline Maira da Silva-UFGD, pelo aceite ao convite, colocando à disposição o seu tempo e conhecimento para examinar este trabalho, contribuindo de forma significativa e imensurável para o enriquecimento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro concedido.

Às professoras participantes das entrevistas, pois suas lembranças compõem este trabalho de pesquisa fazendo parte da história das mulheres negras nesse país.

RESUMO

Historicamente o Movimento Negro brasileiro tem denunciado as desigualdades de raça na sociedade brasileira e a subalternização da população negra. Ao analisarmos a situação da mulher negra identificamos que essas tiveram suas vidas marcadas pelo racismo, o preconceito e a discriminação racial, associada à carência de oportunidades e a pobreza. Por meio dos Movimentos Negros, muitas conquistas foram alcançadas, principalmente em relação à educação, o que proporcionou aos/as negros/as novas possibilidades. Neste contexto, algumas mulheres negras vêm rompendo com todas as dificuldades a elas impostas e conquistando espaços que por muito tempo lhes foram negados. Por conseguinte, esta dissertação tem por objetivo principal analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais são as experiências que atravessam suas identidades. Como objetivos específicos, buscamos mapear o quantitativo de docentes negras atuantes nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste; analisar as relações entre a trajetória de vida das docentes e suas experiências relacionadas a preconceito, racismo ou discriminação racial e identificar quais são as dificuldades e estratégias de resistência das professoras negras no espaço acadêmico colonializado. Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos a abordagem mista (quantitativa e qualitativa), por compreender que ela melhor atende aos objetivos propostos. Como *lócus* da coleta de dados quantitativos e qualitativos selecionamos as cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Na pesquisa quantitativa buscamos levantar o total de professoras autodeclaradas negras que atuam nas universidades selecionadas, para tal, contamos com a colaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e para a análise desses dados utilizamos a estatística descritiva. Na pesquisa qualitativa tratamos da trajetória das professoras que atuam nessas universidades e como técnica para a coleta desses dados elegemos as entrevistas semiestruturadas. Para a sistematização dos dados qualitativos optamos pela análise de conteúdo. A escolha das entrevistadas foi guiada por alguns critérios sendo eles: ser professora da educação superior, autodeclarada negra, nas universidades em que o estudo foi conduzido. Por sua vez, o critério para determinação do número de entrevistadas foi a participação de docentes de diferentes cursos. Sendo assim, a pesquisa conta com a participação de sete professoras. Os resultados alcançados apontam que é um avanço a presença das mulheres negras na docência da educação superior e suas trajetórias são marcadas pelo racismo e pela discriminação, por parte de alunos, colegas de trabalho e até mesmo da gestão. Além disso, suas capacidades intelectuais são sempre colocadas em cheque, tendo que provar a todo tempo que são capazes de exercer suas funções. Por fim, a presença dessas mulheres nesse espaço inspira outras alunas negras na universidade, as quais também passam a almejar construir uma carreira na academia, e mesmo em meio a inúmeras dificuldades, essas professoras têm fortalecido cada vez mais suas identidades de mulheres negras, promovendo debates e combatendo o racismo na universidade por meio de uma prática antirracista.

Palavras-chave: Trajetórias de Professoras Negras. Identidade. Mulher. Docência. Educação Superior.

ABSTRACT

Historically, the Brazilian Black Movement has denounced race inequalities in Brazilian society and the subordination of the black population. When analyzing the situation of black women, we identified that their lives were marked by racism, prejudice and racial discrimination, associated with the lack of opportunities and poverty. Through the Black Movements, many achievements were achieved, mainly in relation to education, which provided black people with new possibilities. In this context, some black women have been breaking with all the difficulties imposed on them and conquering spaces that were denied for a long time. Therefore, this dissertation has as main objective to analyze the trajectory of black teachers who work in higher education and to identify what are the experiences that cross their identities. As specific objectives, we seek to map the number of black professors working in the five federal universities in the Midwest region; to analyze the relationships between the teachers' life trajectory and their experiences related to prejudice, racism or racial discrimination and to identify what are the difficulties and resistance strategies of black teachers in the colonized academic space. For the development of the research, we adopted the mixed approach (quantitative and qualitative), as we understand that it best meets the proposed objectives. As the locus for collecting quantitative and qualitative data, we selected the five federal universities in the Midwest region. In quantitative research we seek to survey the total number of self-declared black teachers who work in the selected universities. For this purpose, we rely on the collaboration of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and for the analysis of these data we use descriptive statistics. In the qualitative research we deal with the trajectory of the teachers who work in these universities and as a technique for the collection of these data we chose semi-structured interviews. For the systematization of qualitative data, we opted for content analysis. The interviewees' choice was guided by some criteria, namely: being a teacher of higher education, self-declared black, in the universities where the study was conducted. In turn, the criterion for determining the number of respondents was the participation of teachers from different courses. Thus, the research has the participation of seven teachers. The results achieved point out that the presence of black women in higher education teaching is an advance and their trajectories are marked by racism and discrimination by students, co-workers and even management. In addition, their intellectual capacities are always put in check, having to prove at all times that they are capable of exercising their functions. Finally, the presence of these women in this space inspires other black students at the university, who also aim to build a career in the academy, and even in the midst of numerous difficulties, these teachers have increasingly strengthened their identities as black women, promoting debates and combating racism at the university through an anti-racist practice.

Keywords: Trajectory of Black Teachers. Identity. Woman. Teaching. College education.

RESUMEN

Históricamente, el Movimiento Negro Brasileño ha denunciado las desigualdades raciales en la sociedad brasileña y la subordinación de la población negra. Al analizar la situación de las mujeres negras, identificamos que sus vidas estaban marcadas por el racismo, los prejuicios y la discriminación racial, asociados con la falta de oportunidades y la pobreza. A través de los Movimientos Negros, se lograron muchos logros, principalmente en relación con la educación, lo que proporcionó a las personas negras nuevas posibilidades. En este contexto, algunas mujeres negras han estado rompiendo con todas las dificultades que se les imponen y conquistando espacios que fueron denegados durante mucho tiempo. Por lo tanto, esta disertación tiene como objetivo principal analizar la trayectoria de los docentes negros que trabajan en la educación superior e identificar cuáles son las experiencias que cruzan sus identidades. Como objetivos específicos, buscamos mapear el número de profesores negros que trabajan en las cinco universidades federales en la región del Medio Oeste; analizar las relaciones entre la trayectoria de vida de los docentes y sus experiencias relacionadas con prejuicios, racismo o discriminación racial e identificar cuáles son las dificultades y las estrategias de resistencia de los docentes negros en el espacio académico colonizado. Para el desarrollo de la investigación, adoptamos el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), ya que entendemos que cumple mejor los objetivos propuestos. Como locus para recopilar datos cuantitativos y cualitativos, seleccionamos las cinco universidades federales en la región del Medio Oeste. En la investigación cuantitativa buscamos encuestar el número total de docentes negros autodeclarados que trabajan en universidades seleccionadas, para este propósito, confiamos en la colaboración del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP) y para el análisis de estos datos usamos estadísticas descriptivas. En la investigación cualitativa abordamos la trayectoria de los docentes que trabajan en estas universidades y, como técnica para la recopilación de estos datos, elegimos entrevistas semiestructuradas. Para la sistematización de datos cualitativos, optamos por el análisis de contenido. La elección de los entrevistados se guió por algunos criterios, a saber: ser un profesor de educación superior, autodeclarado negro, en las universidades donde se realizó el estudio. A su vez, el criterio para determinar el número de encuestados fue la participación de docentes de diferentes cursos. Así, la investigación cuenta con la participación de siete docentes. Los resultados obtenidos señalan que la presencia de mujeres negras en la enseñanza de la educación superior es un avance y sus trayectorias están marcadas por el racismo y la discriminación por parte de los estudiantes, compañeros de trabajo e incluso la gerencia. Además, sus capacidades intelectuales siempre se ponen a prueba, teniendo que demostrar en todo momento que son capaces de ejercer sus funciones. Finalmente, la presencia de estas mujeres en este espacio inspira a otros estudiantes negros en la universidad, que también tienen como objetivo construir una carrera en la academia, e incluso en medio de numerosas dificultades, estos maestros han fortalecido cada vez más su identidad como mujeres negras, promoviendo debates y lucha contra el racismo en la universidad a través de una práctica antirracista.

Palabras clave: Trayectoria de los profesores negros. Mujer. Enseñanza. Identidad. Educación universitaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Distribuição dos domicílios chefiados por mulheres negras e brancas que não possuem máquina de lavar roupas, segundo cor/raça e localização do domicílio. Brasil, 2009.....	28
Figura 2- Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.....	29
Figura 3- Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1999 e 2009.....	59
Figura 4- taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.....	74
Figura 5- Organização da análise de conteúdo.....	95

GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil, 2003/2013.....	38
Gráfico 2- Evolução da taxa de homicídios femininos no Brasil, por raça/cor (por 100 mil) (2007-2017).....	38
Gráfico 3- Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, por cor/raça autodeclarada – Brasil, 1940-2000 (em%).....	55
Gráfico 4- Taxa das pessoas por cor/raça que frequentam o ensino superior, segundo a rede pública de ensino (%). Brasil, 2018.....	68
Gráfico 5- Participação dos negros/as nas 500 maiores empresas. Brasil, 2003 (em%).....	73
Gráfico 6- Taxa de desemprego por cor/raça autodeclarada sexo. Brasil 1992- 2003 (%).....	74
Gráfico 7- Relação de docentes por sexo, raça e título de doutorado.....	77
Gráfico 8- Total de professores/as declarados/as e não declarados/as em relação a cor/raça, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	98
Gráfico 9- Porcentagem de professores/as declarados/as e não declarados/as nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	99
Gráfico 10- Total geral de professores/as, total de professores/as declarados/as, total de professores/as autodeclarados/as não negros/as e total de professores autodeclarados/as negros/as, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	99

Gráfico 11- Porcentagem de professores/as declarados e sem autodeclaração nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	100
Gráfico 12- Quantitativo total de professores/as em comparação com as professoras autodeclaradas negras nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	101
Gráfico 13- Percentual de professoras mulheres por cor/raça nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	102
Gráfico 14- Porcentagem de professoras negras comparada com as demais professoras das universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	103
Gráfico 15- Porcentagem de professoras negras comparada com o total de professores/as das universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	103
Gráfico 16- Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade de Brasília, 2018.....	104
Gráfico 17- Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal de Goiás, 2018.....	105
Gráfico 18- Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.....	105
Gráfico 19- Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.....	106
Gráfico 20: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.....	107
Gráfico 21: Porcentagem de professores e professoras por cor/raça e sexo nas universidades federais da região Centro-Oeste (%) 2018.....	108

QUADROS

Quadro 1- Homicídios de mulheres brancas e negras. Brasil. 2003/2013.....	37
Quadro 2- Proporção de negros/as por curso superior concluído (%). Brasil, 1980 e 2000....	57
Quadro 3- Percentual de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade por sexo e raça/cor, Brasil. 2016- 2017.....	59
Quadro 4- Taxa ajustada de frequência escolar líquida das pessoas por idade, sexo e raça/cor, Brasil. 2016-2017.....	60
Quadro 5- Ações do governo federal de promoção da igualdade racial (Seppir) 2003 a 2004.....	63
Quadro 6- Diplomas legais: nacionais e internacionais sobre questões raciais e ações afirmativas.....	66

Quadro 7- Desagregação cor/raça – Censo da Educação Superior 2014.....	68
Quadro 8- Taxa de escolarização das pessoas de 0 a 5 e de 15 a 17 anos por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%) 2016-2017.....	85
Quadro 9- Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade e sexo/raça, segundo as grandes regiões 2016-2017.....	85
Quadro 10- Número de docentes de instituições de educação superior (públicas e privadas), segundo sexo e cor/raça - Centro-Oeste – 2018.....	86
Quadro 11 - Organização da reserva de vagas para negros nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste.....	91
Quadro 12 - Descrição das participantes da pesquisa.....	92
Quadro 13- Total de professores/as por cor/raça e sexo, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.....	97
Quadro 14- Quantidade de professoras mulheres por cor/raça atuantes nas universidades federais da região Centro Oeste 2018.....	101
Quadro 15- Distribuição da população (Total 1000 pessoas), por cor ou raça, Brasil-2018.....	110
Quadro 16- Distribuição da população (total 1000 pessoas), por cor ou raça, segundo a região Centro-Oeste-2018.....	110

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro para entrevista.....	158
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CMNEGRAS- Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul “Raimunda Luzia de Brito”

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FIES- Financiamento Estudantil

GEPDGE- Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação

GEPRAFE- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação

IMUNE - Instituto de Mulheres Negras de Mato Grosso

IMNEGRA - Instituto da Mulher Negra do Pantanal

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MMN- Movimento de Mulheres Negras

MN- Movimento Negro

MJC- Ministério da Justiça e Cidadania

PPI- Pretos, Pardos e Indígenas

RI- Racismo Institucional

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISU- Sistema de Seleção Unificada

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TEN- Teatro Experimental Negro

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UNB- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO I- A MULHER NEGRA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	 23
1.1 Relações de gênero e raça.....	23
1.2 Racismo, preconceito e violência.....	31
1.3 Mulher negra e identidade.....	41
1.4 Movimento Negro e resistência.....	48
 CAPÍTULO II- O ACESSO DA MULHER NEGRA A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	 53
2.1 Escolarização da mulher negra no Brasil.....	53
2.2 A conquista das Políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras e o acesso da mulher negra à educação superior.....	61
2.3 Mulher negra e o mercado de trabalho.....	71
2.4 Professoras negras na educação superior.....	76
 CAPÍTULO III –METODOLOGIA DA PESQUISA.....	 83
3.1 Itinerário metodológico.....	83
3.1.1 Contexto do estudo.....	84
3.1.2 Local do estudo e caracterização das universidades participantes da pesquisa...	87
3.1.3 Fonte de dados/ participantes da pesquisa.....	91
3.1.4 Técnica/ instrumento para coleta de dados.....	92
3.1.5 Procedimento para coleta dos dados.....	93
3.1.6 Procedimento de análise dos dados.....	94
 CAPÍTULO IV- TRAJETÓRIA, CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	 97
4.1 Resultados e discussões da pesquisa quantitativa.....	97
4.2 Resultados e discussões da pesquisa qualitativa.....	111
4.2.1 Perfil familiar.....	111
4.2.2 Experiências na educação superior.....	113
4.2.3 Vivências de racismo e discriminação racial.....	120
4.2.4 Concepções e influências da identidade na docência universitária.....	126
4.2.5 Enfrentamentos e resistências.....	137
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 145
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	158

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é resultante dos estudos empreendidos por meio de minha admissão no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2018. Ela está alocada na Linha Educação e Diversidade, e tem por objetivo precípuo analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais as experiências que atravessam suas identidades. Para empreender tal problemática, as vivências que transcorri em meu percurso na academia e na vida pessoal, me proporcionaram a percepção sobre a posição que assumo em correspondência a temática da pesquisa.

Proveniente de família modesta, filha de mãe doméstica e pai construtor civil, edifiquei toda a minha experiência escolar em redes públicas de ensino, inicialmente na cidade de Foz do Iguaçu- Paraná, e depois dos onze anos de idade, por motivos de mudança, conclui minha educação básica em uma escola estadual da cidade de Naviraí- Mato Grosso do Sul. Recordo-me que desde a infância meus pais trabalhavam para que eu e meus dois irmãos mais velhos pudéssemos estudar, e sempre nos diziam: “estudem, se esforcem para que possam ter um futuro melhor do que o nosso”. De acordo com eles, durante a infância não puderam ir à escola porque era necessário que trabalhassem para auxiliar no sustento da casa. Logo, meus pais percebiam na educação uma forma de alcançar ascensão econômica, social e pessoal.

Seguindo esses ideais eu cresci com alicerces pautados na importância da educação como agente de transformação em minha vida. Aos 17 anos de idade, sonhei graduar-me em engenharia civil, porém não havia possibilidades de custear este curso. Então, sem outra predileção, aos 18 anos realizei o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e por meio do Sistema de Seleção Unificada- SISU, obtive uma nota que me possibilitou ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. Logo, até o presente momento fui a única da geração paterna e materna a cursar uma universidade federal e também a única, até então, a ingressar em um curso de pós-graduação.

No segundo ano da graduação em Pedagogia, fui agraciada pelo convite da professora Dra. Josiane Peres Gonçalves, para fazer parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação- GEPDGE, pelo qual fui bolsista de iniciação científica por dois anos. Esse grupo foi o *lócus* de minha descoberta do apreço pelo universo da pesquisa. Por meio da iniciação científica desenvolvi duas pesquisas que consequentemente foram publicadas em revistas bem qualificadas. Nesses estudos, discutimos sobre a educação

em uma perspectiva de gênero e docência, porém sobre a atuação de professores homens na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Desde esse período, as relações de gênero estabelecidas na sociedade me instigavam a criticar o padrão hegemônico naturalizado nos diversos espaços sociais, que ditam o que é certo e o que é errado, o que é aceito, o que é estimado e o que não tem valor. Essas discussões me levaram a pensar que a educação é a forma mais acertada para superar tais pressupostos. Com vistas nesse pensamento, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizei uma pesquisa que teve como foco a trajetória de vida de três pessoas em situação inicial de vulnerabilidade, que conseguiram, por meio da educação escolar, alcançar êxito em âmbito pessoal e profissional. Ao final do estudo tive a certeza de que a educação é a chave para uma efetiva mudança nas estruturas sociais.

Ao finalizar a defesa de meu TCC, decidi que deveria continuar minha caminhada acadêmica e fiz a seleção para o mestrado em Educação. Ao observar as linhas de pesquisa, cativei-me pela Linha de Educação e Diversidade, considerando sua abrangência e oportunidade para pesquisar grupos historicamente desvalorizados.

Ao inserir-me no curso de mestrado minha dissertação se vinculou ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de professores-GEPRAFE. As atividades realizadas pelo grupo tem sido significativas à medida que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa no ato de pesquisar em grupo e individualmente.

Iniciei então um novo trajeto, novos horizontes de pesquisa e também uma construção e amadurecimento pessoal. Foram 136 quilômetros de distância de casa e viagens incansáveis. No primeiro ano do curso tive que me reinventar, aprender a dividir a casa com outras pessoas, que por sinal foram de grande ajuda naquele momento de adaptação. No entanto, o grande ápice de minha vivência na pós-graduação se deu ao cursar as disciplinas, onde fui tomada por uma série de questionamentos de mundo, em especial a disciplina de “Educação, Identidade e Diversidade” que me possibilitou preciosas reflexões.

No decorrer de minha vida nunca havia me questionado sobre meu pertencimento étnico-racial, não como fator de negação, mas durante todo o meu percurso de vida nunca havia me questionado ser quem eu sou, e essa discussão nunca fez parte de meu convívio familiar nem escolar, pois não me recordo em nenhum momento de na escola e até mesmo na universidade, ter tido contato com a questão da identidade e do pertencimento étnico-racial.

Foi a partir dessas discussões propostas pela disciplina Educação, Identidade e Diversidade e por meio dos estudos sobre a construção ou resignificação da identidade negra, que pude compreender que o silenciamento sobre o meu pertencimento racial na família e na sociedade me impediram de me reconhecer como uma mulher negra. Essa “descoberta” me fez refletir sobre experiências vividas no passado que caracterizam o racismo e a discriminação, mas que naquele determinado momento, por falta de conhecimento sobre o que é o racismo e como ele está estabelecido na sociedade, não pude perceber que essas situações estavam ligadas ao meu pertencimento étnico-racial. Porém, a partir do momento em que conheci a luta desenvolvida pelo segmento negro e as distintas desigualdades motivadas pela cor da pele, compreendi violências vividas anteriormente e também na atualidade, percebendo atitudes racistas e preconceituosas que insistem em dificultar a nossa vida, enquanto população negra.

Sabemos que na atualidade as políticas afirmativas direcionadas à população negra são importantes tanto para garantir direitos e reduzir as desigualdades raciais, quanto ao caráter educativo na identificação do público alvo dessas políticas. A exigência da autodeclaração racial para pretos e pardos (negros) fortaleceu a identidade negra.

No entanto, é preciso considerar que a autodeclaração (como eu me vejo) por si só não é categórica, também é preciso considerar a heteroidentificação (como as pessoas me veem). No caso das cotas raciais a adoção da heteroidentificação¹, procedimento complementar à autodeclaração, tem possibilitado a coibição de fraudes, na medida em que as pessoas autodeclaradas pretas ou pardas são avaliadas por terceiros, membros de comissões ou bancas constituídas para essa finalidade. A análise feita por meio de características fenotípicas, ou seja, características aparentes no indivíduo que remete à ancestralidade africana.

A partir dessas considerações, pude compreender melhor o meu pertencimento étnico-racial. Logo, essas discussões me moveram a pesquisar a vida e a trajetória de mulheres negras enquanto sujeitos/as de direitos, que mesmo em meio ao racismo e às diversas formas de violência simbólica, têm rompido com as barreiras socialmente impostas e ocupado cada vez mais espaço nos diversos setores da sociedade, como é o caso da docência universitária.

¹ A esse respeito ver Marques; Rosa e Garcia (2019), assim como, Dias e Tavares Junior (2018).

INTRODUÇÃO

Dentre as possibilidades e temáticas para realização deste estudo, optamos pelas questões Étnico-Raciais, considerando a luta do segmento negro em relação à igualdade de direitos e oportunidades que historicamente foram negadas e silenciadas. Assim, começamos a projetar nossa pesquisa e delimitar nosso foco de estudo. Ao fazer uma revisão da literatura das pesquisas realizadas sobre questões Étnico-Raciais e cotas para negros/as, um estudo feito por Santos (2012) me chamou a atenção, principalmente uma das falas em sua pesquisa.

A minha amiga X que faz medicina ela é do mesmo tom de pele que eu. Ela é de comunidade quilombola e ela tem que alisar o cabelo dela. Ela tem que passar chapinha no cabelo dela. E é uma coisa que ela faz contra a vontade dela. Ela ainda não conseguiu vencer isso. Mas ela sabe que ela não quer fazer aquilo, e ela diz pra todo mundo que ela não sabe como ela vai fazer aquilo. O problema todo é esse, o que fazer... como é que os professores vão fazer. Porque eles procuram a todo o momento estar segregando ela. Então tem mais essa desculpa do cabelo. Então uma coisa que ela colocou é a todo momento querer ser a melhor da sala, mas ela ainda não conseguiu ser a melhor porque infelizmente ela não consegue tomar nada pra ficar branca (Estudante D, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual) (SANTOS, 2012, p. 07).

Instiguei-me ao ler o relato de Santos (2012) e me coloquei a pensar sobre as inúmeras dificuldades que as mulheres negras enfrentam, principalmente pela cor de sua pele, pelo formato do seu corpo e pelo seu cabelo, ou seja, a estética da mulher negra é fortemente questionada e tida como inferior. Ao fazer esses questionamentos me prontifiquei a ler os escritos de Nilma Lino Gomes (2002) que ao tratar sobre cabelo negro sublinhou que “as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas” (2002, p. 43).

A autora refere-se às tranças como marca da identidade negra, ao trançar os cabelos e adorná-los, as mulheres negras utilizam-se de uma técnica que historicamente faz parte da trajetória do povo negro, “Essas situações ilustram a estreita relação entre o/a negro/a, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético” Depois de adultas, muitas mulheres negras assumem suas traças, seu cabelo afro, mas esse processo não acontece sem conflitos, isso porque como afirma Gomes (2002):

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (2002, p. 44).

Considerando esses estudos, após várias leituras, elegemo-nos, mulheres negras, como fonte de dados dessa pesquisa, já o recorte de docentes negras na educação superior foi inspirado na tese de Maria Clareth Gonçalves Reis (2008) que se propôs a tratar de histórias de vida de professoras universitárias negras, e a construção de suas identidades raciais sobre um viés de raça, classe e gênero, assim como o estudo de Maria de Lourdes Silva (2013) que buscou compreender como mulheres negras professoras, que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações, vem construindo suas carreiras na educação superior. Ao final dos estudos, ambas as autoras evidenciaram que a situação da mulher negra na docência universitária é de exclusão, elas são em números reduzidos e tem que provar a todo tempo sua capacidade e intelectualidade. Além de alertarem sobre a suma importância de realizar mais estudos e pesquisas sobre as mulheres negras.

Com base nessas informações, a nossa pesquisa pode ser considerada inédita, ao ponto em que traz uma junção de dados quantitativos e qualitativos, ou seja, trazemos dados inéditos sobre o quantitativo de docentes autodeclarados/as negros/as da região centro-oeste do país, e ouvimos as falas de algumas das professoras negras que atuam nesse espaço, com foco a conhecer suas trajetórias, principais dificuldades, construção e fortalecimento identitário, além das estratégias e resistências adotadas por essas docentes.

Ao pesquisar sobre a história das mulheres negras constatamos que elas tiveram suas histórias marcadas pelas desigualdades. Ao se inserirem no mercado de trabalho se deparam com o racismo, o qual cria barreiras que impedem sua ascensão aos postos mais altos. Assim descreveu Euclides (2017, p. 06) ao dizer que “mulheres negras ainda continuam enfrentando barreiras simbólicas para conseguirem traçar trajetórias profissionais semelhantes as dos demais sujeitos homens e mulheres brancas e homens negros”.

A vista disso, discutir sobre racismo no Brasil é de suma importância, tendo em vista que os/as negros /as não tem sido isentados dos casos de discriminação, preconceito, violência e negligência de seus direitos. Por meio da luta do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, o seguimento negro tem assumido gradativamente seu espaço na sociedade, rompendo com inúmeras barreiras a eles/as impostas.

Ainda que, conforme escreveu Guimarães (2003) a raça nos dias atuais seja dotada de um conceito social e não mais biológico, o demarcador social que determina o lugar do/a negro/a está presente nos distintos espaços sociais, pois assim como argumentou Euclides (2017, p. 8) “[...] 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”.

Nesse contexto, as áreas públicas e as instituições também são fontes de distinção e desigualdade racial, o chamado racismo institucional, que nos dizeres de Werneck (2016) é a dimensão menos observada do racismo, pois deixa o espaço individual e se estabelece no espaço estrutural, equivalendo à sistematização de espaços, políticas e diretrizes que reforçam e resultam tratamentos desiguais. Refere-se a espaços onde a hierarquização passa a ser naturalizada. Um exemplo pontual a esse respeito é a concepção do lugar das mulheres negras que, no imaginário social se concentra nos trabalhos manuais, seja o de empregadas domésticas, lavadeiras e não o de assumir cargos públicos ou posições de chefia (BENTO, 1995).

Ao se inserirem na educação superior, as mulheres negras rompem com muitos padrões sociais, principalmente com aqueles que tentam determinar o “seu lugar”, seja na sociedade ou no mercado de trabalho. Há, porém, uma expressiva diferença nos dados estatísticos sobre a escolarização da mulher negra quando comparada à escolarização das mulheres brancas. Segundo Regina Pahim Pinto (1993) os/as negros/as apresentavam em 1993, o maior índice de analfabetismo e menor nível de escolarização comparado aos brancos, possuíam um número significativo de crianças em idade escolar fora de escola, além de apresentar maior evasão escolar. Em 2005 o Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2005) também evidenciou que os/as negros/as continuavam a apresentar os maiores índices de analfabetismo.

As poucas estatísticas que consideram a questão cor/raça tem demonstrado o desfavorecimento do negro nos vários níveis do sistema educacional, como é o caso da educação superior. Por ser considerada um local de produção do conhecimento e de formação, a academia acaba por reforçar a cultura hegemônica e eurocêntrica, o que torna difícil a presença dos/as negros/as nesse espaço. Entretanto, alguns avanços foram alcançados, como a Lei 12.711, a chamada Lei de Cotas, que tem contribuído para a entrada de negros/as na universidade, ainda assim é necessária a criação e a efetivação de novas políticas com vistas a combater e evasão e fortalecer a permanência desses alunos na universidade.

Com base nessas informações, nota-se que, conseqüentemente, há uma singela representação de docentes negros/as na educação superior. Logo, o lugar da docência, na educação superior é representado em sua maioria por um perfil branco e masculino, sendo quase improvável a entrada de outros sujeitos que não sejam do padrão estabelecido, principalmente se forem mulheres e negras.

No que concerne a presença de mulheres negras na carreira docente da educação superior, pesquisas já realizadas (REIS, 2008; CRISOSTOMO, 2008; MACHADO, 2011;

SILVA, 2013; NATEL, 2014; QUADROS, 2015; EUCLIDES, 2017) têm trazido à tona a pouca representatividade das mulheres negras nessa carreira, além de evidenciarem a necessidade da realização de outras pesquisas que abordem sobre a temática.

Portanto, nesta pesquisa buscamos compreender como tem sido a trajetória dessas professoras na educação superior, com vistas a identificar as experiências que percorrem a construção de suas identidades racial e docente. Considerando que, conforme Munanga (1996, p. 17) “[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”. Além disso, de forma mais específica o processo de construção da identidade negra envolve inúmeras nuances, como descreve Gomes (2005) ao mencionar que:

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES, 2005, p. 43).

Ao descrever sobre os aspectos da identidade negra, Gomes (2005) afirma que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (2005, p. 43).

Tendo por base toda a discussão até aqui instituída, nesta pesquisa, pretendemos analisar o percurso de mulheres negras que constituíram uma carreira docente em universidades federais da região Centro-Oeste do Brasil, de modo a apontar as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas nesse ambiente que historicamente não lhes pertencia.

Para tal apresentam-se como problemáticas da pesquisa as seguintes questões: *Como se deu a trajetória de professoras negras na educação superior? De que forma as professoras negras vêm construindo sua identidade docente? Como elas vivenciam o ambiente universitário, considerando que esse é um lugar de privilégio que lhes é de direito, ao qual poucos/as tem acesso? Quais estratégias essas mulheres têm adotado para fortalecer sua identidade e quais influências exercem para seus pares?* Por conseguinte, para desvendar tais questionamentos, o objetivo desta pesquisa é analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais são as experiências que atravessam suas identidades.

Diante do que foi manifestado, esta dissertação está assim organizada: No capítulo I, traçamos um diálogo com Lauretis (1994); hooks (1995) Guimarães (2003) e Gomes (2005) com intuito de explicitar as relações entre gênero e raça e como essas relações influenciam a vida das mulheres negras. Na sequência, com intento de demarcar os efeitos do racismo e da discriminação racial que estão presentes nos distintos espaços sociais, tomei por base os estudos de Seyferth (1995); Munanga e Gomes (2006) e Werneck (2016). Na terceira parte do capítulo, abordei sobre a concepção do que é a identidade e como ela se constitui, com ênfase na identidade racial sobre a perspectiva de autores como Gonzalez (1984); Munanga (1996); Hall (2006) entre outros. Ao final, contextualizei a atuação do Movimento negro e a atividade do Movimento de Mulheres Negras enfatizando sua luta, relevância e conquistas.

No segundo capítulo, discorremos sobre um breve percurso da escolarização dos/as negros/as, com bases teóricas de Pinto (1993); Chagas (1996); Gomes (2002) e Garcia (2007). Também apresentei as principais políticas de ações afirmativas no Brasil, e de que forma elas contribuem para o acesso da população negra a educação superior e a docência universitária, com referência nos estudos de Moehlecke (2000-2002); Munanga (2001); Cordeiro (2017) e Palma (2019). Na subsequência, busquei outras referências relevantes para amparar teoricamente o estudo acerca da presença da mulher negra no mercado de trabalho e, deparei-me com os estudos de Bento (1995) hooks (1995) Gonçalves e Silva (2000). Ao final deste capítulo tratei da presença da mulher negra na docência universitária com base nos estudos de Teixeira (2006) Silva (2013) e Euclides (2017). Ademais, o esforço empreendido foi em dialogar com a literatura produzida sobre professoras negras da educação superior.

No terceiro capítulo, descrevemos a pesquisa em seu percurso metodológico traçado até o presente momento. Logo, a abordagem desta pesquisa é mista (quantitativa e qualitativa) e o contexto do estudo se concentra a região Centro-Oeste do Brasil. Por escolha pragmática, o local escolhido para realização da coleta de dados são as universidades federais em que as docentes negras atuam. As universidades são: Universidade de Brasília- UNB, Universidade Federal de Goiás-UFG; Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD; Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

A fonte de dados/participantes da pesquisa quantitativa foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que forneceu dados sobre o quantitativo de docentes por cor/raça, nas universidades federais da região Centro-Oeste, já a pesquisa qualitativa contou com a participação professoras autodeclaradas negras, docentes efetivas nas universidades federais onde o estudo quantitativo foi conduzido, e a escolha por entrevistar essas mulheres foi baseada no fato de que historicamente elas tiveram sua

representação minimizada em diferentes espaços, mas que vêm ocupando diferentes posições na sociedade, como é o caso da docência universitária. Tendo em vista nosso objetivo, essas mulheres são a fonte necessária para compreendermos como se dá tal processo.

O critério para seleção das participantes foi que se autodeclarassem negras, lecionassem nas universidades selecionadas e de preferência em diferentes cursos. Contamos então com a participação de sete docentes dos cursos de Educação Intercultural, Direito, Pedagogia, Psicologia e Química. Para preservar a identificação das participantes adotamos nomes fictos de origem africana como forma de valorização a ancestralidade negra, uma vez que tratamos da trajetória de mulheres autodeclaradas negras.

Em suma, as falas dessas mulheres negras permitem a compreensão das experiências que as constituíram, nos processos educativos, no âmbito da docência, das relações étnico-raciais, de gênero e da construção de suas identidades.

CAPÍTULO I

A MULHER NEGRA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O presente capítulo se divide em quatro partes. A primeira parte traz contribuições sobre as relações de raça e gênero destacando como esses aspectos demarcam a vida das mulheres negras.

A segunda parte tece algumas considerações sobre racismo, preconceito e violência. Logo, a terceira parte apresenta o conceito de identidade e profere algumas reflexões sobre a identidade negra. Por fim, a quarta parte expõe um breve histórico com vistas a situar a luta do Movimento Negro e a resistência negra, além de apontar a participação das mulheres negras nesse contexto de luta.

1.1 Relações de gênero e raça

Para dar início às discussões propostas por essa pesquisa é imprescindível voltar um olhar atento a esse trecho do texto escrito por Danubia Fernandes (2016) que retrata um pouco da história das mulheres negras, antes colonizadas, que receberam a condição de inferioridade das mulheres brancas em relação ao gênero masculino, mas que não herdaram os mesmos direitos e oportunidades. A história relatada pela autora também demonstra a difícil conjuntura que se desenvolveu entre as correlações de gênero e raça, as quais estabeleceram uma trajetória de dor e tortura a Saartjie, pelo fato de possuir a cor da pele negra, que a diminuiu à condição de escrava, mas não somente pela questão racial, mas também por um sistema machista e sexista que explorou o seu corpo. Exploração que não ocorria às mulheres brancas e aos homens negros.

Nas primeiras décadas do século XIX, uma mulher africana seminua, dentro de uma gaiola, era a principal estrela de um show de bizarrices que incluía rugidos, sensualidade e violência na Picadilly Street, em Londres. Quatro anos depois, em 1814, ela foi comprada por um treinador de macacos e de ursos e enviada a Paris, onde faleceria dois anos após, durante o rigoroso inverno de 1816. Saartjie Baartman, Sarah Bartmann ou Saat-Jee, conhecida como a “Vênus de Hotentote”, não foi à única mulher negra explorada como atração circense pelas capitais europeias, mas sua trajetória é indicativa dos modos pelos quais as mulheres negras foram (e ainda são) desumanizadas e estigmatizadas (FERNANDES, 2016, p. 691).

O relato de Fernandes (2016) conta uma das diversas histórias imensuráveis vivenciadas por muitas mulheres negras por todo o mundo. O tempo passou, mas essa desumanização, mesmo que disfarçadamente, ainda permeia a vida de muitas mulheres negras

brasileiras, sendo relevante discutir sobre a história e todos os elementos que influenciam a vida delas, sendo que o gênero e a raça são dois elementos que interferem de forma efetiva nesse contexto de vida.

Logo, o termo gênero pode ser considerado como uma construção social elaborada em diferentes contextos, pelo sentido atribuído aos fatos, conforme escreveu Scott (1998). A autora expressa que a história das mulheres é fundamentada por um domínio masculino, tendo o gênero por referência na mediação dessas relações. Sendo que, foram os homens que estipularam a organização da sociedade e o percurso das mulheres foram redigidos sobre um predomínio masculino. Portanto, de acordo com Scott (1998) gênero é:

A organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (1998, p.15).

À luz da pesquisa realizada por Cássia Maria Carloto (2001) é possível dizer que a produção da existência humana tem fundamento biológico (sexo-macho e fêmea), já a produção social da existência, está relacionada com a interação dos dois gêneros, o masculino e o feminino que independe da condição biológica primeira. Dentro desse universo, os dois gêneros representam um aporte na criação e na manutenção da existência, mas é fato que:

A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma (CARLOTO, 2001, p. 202).

Posto isto, o modo masculino para produção da existência é distinto do feminino, onde as atividades de maior remuneração, cargos de chefias e de poder público se voltam ao universo masculino, já os espaços femininos, constituem sua esfera, majoritariamente no universo doméstico. Essas características acabam por constituir o lugar social, político e econômico de um dos gêneros, no caso o das mulheres.

Para Carloto (2001) os locais de aprendizagem e os processos de socialização acabam por reforçar os preconceitos e estereótipos em relação aos gêneros feminino e masculino, com base na determinação biológica, que acaba por se tornar uma desigualdade social naturalizada. Ou seja, a identidade de subalternidade das mulheres se torna natural ao ponto em que passa a

não ser questionada, é tido como natural à mulher ter que cuidar da casa, dos filhos e que seja frágil, enquanto o homem deve trabalhar para sustentar sua família, sendo inadmissível que este chore ou demonstre algum tipo de fraqueza. Tudo isso está relacionado com o papel social determinado para cada gênero na sociedade.

É possível dizer que no decorrer do tempo houve um avanço nas questões relacionadas a esse papel social desempenhado por homens e mulheres e, o termo gênero passou a ser compreendido como parte estruturante da identidade. No entanto, a concepção binária estabelece uma relação de poder entre feminino/dominado e masculino/dominante, e esse poder pode ser dividido em diferentes fragmentos, ou seja, homens e mulheres de diferentes raças/cores, classes sociais, religião, entre outros. Portanto, existem diferenças quando se trata de homens e mulheres brancos/as e homens e mulheres negros/as.

No escrito “A tecnologia do Gênero” Tereza de Lauretis (1994) manifesta que a ideia de gênero como diferenciação sexual tem servido de suporte para as manifestações feministas nas diversas áreas do conhecimento e epistemologias. À vista disto foram elaboradas e estabelecidas condutas e discursos característicos que determinaram locais sociais para homens e mulheres, tais como: o quarto das mulheres, a fila das mulheres, núcleos específicos para mulheres, os estudos sobre a mulher, entre outros, nos quais a própria diferença sexual pudesse ser admitida, examinada, considerada e averiguada.

Esse conceito de gênero como diferença sexual, determinou ao gênero feminino algumas características desfavoráveis como é o caso da maternidade por natureza, a feminilidade e a fragilidade feminina que acabaram por limitar o espaço social e profissional da mulher. A autora continua dizendo, o gênero é uma representação de um sentimento de pertencimento a uma determinada classe, comunidade ou grupo, ele estabelece um vínculo entre pessoas, previamente elaborado como uma classe, não necessariamente a uma condição financeira, mas a de pertencer a um determinado grupo com ideias e pensamentos iguais, logo, o gênero atribui às pessoas, um determinado posto dentro de uma classe, que por sua vez apresenta certa oposição a outras classes estabelecidas.

Portanto, o gênero vai além da representação de um sujeito apenas, ele é uma relação social que, representa um indivíduo por meio da classe em que ele pertence. As concepções de masculino e feminino como duas categorias complementares e ao mesmo tempo excludentes, é que caracterizam todas as pessoas dentro de um sistema cultural, que liga o sexo dos sujeitos a espaços culturais, que variam de acordo com os padrões e as estruturas sociais estabelecidas.

Lauretis (1994) argumenta que o gênero “[...] é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade,

valor, prestígio, posição de parentesco, status, dentro da hierarquia social etc.)”. Esses significados são atribuídos aos sujeitos dentro da sociedade, e se essas representações são ao mesmo tempo posições sociais que trazem consigo significados distintos, então o fato de as pessoas se identificarem ou serem classificadas como feminino e masculino, determina o lugar social que mulheres e homens podem e devem ocupar, designando os homens aos trabalhos intelectuais e as mulheres a trabalhos subalternos.

Em conformidade com as palavras da escritora negra norte-americana bell hooks (1995) se a mulher em sua generalidade é taxada como inadequada para o trabalho intelectual, por ser considerada mais achegada à natureza, à fragilidade e à falta de intelectualidade, isso se realça mais em relação à mulher negra, tida como irracional e primitiva.

Muitas das alunas negras que encontro têm dúvidas quanto ao trabalho intelectual. Fico pasma com a profundidade do antiintelectualismo que as assalta e que elas internalizam. Muitas manifestam desprezo pelo trabalho intelectual porque não o vêem como tendo uma ligação significativa com a vida real ou o domínio da experiência concreta. Outras interessadas em seguir o trabalho intelectual são assaltadas por dúvidas porque sentem que não há modelos e mentoras do papel da mulher negra ou que os intelectuais negros individuais que encontram não obtêm recompensas nem reconhecimento por seu trabalho (hooks, 1995, p. 467-468).

Posto isso, a autora evidencia que a mulher negra é duplamente desvalorizada, por sua condição de mulher e por seu pertencimento étnico-racial. Deveras, esses aspectos influenciam a vida dessas mulheres e determinam a elas um lugar social de subalternidade.

Dessa forma, o gênero não deve ser observado separadamente, deve-se também levar em consideração a questão da raça. No entanto, para fazer essa conexão entre gênero e raça é necessário compreender que o termo raça é algo que gera diferentes pontos de vista no universo das pesquisas e da própria sociedade e, muitas pessoas se sentem até ofendidas quando questionadas sobre sua raça. Gomes (2005) menciona que esse posicionamento pode estar ligado ao fato de que “[...] a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país” (p. 45).

Guimarães (2003) traz interessantes apontamentos em seu estudo onde menciona que a raça possui duas vertentes, uma científica e outra como uma parte do mundo real. A palavra raça pode ser analisada sob dois pontos de vista, um por parte da biologia e outro da sociologia. Logo, é possível dizer que houve um deslocamento, onde foram postas de lado arguições sobre o mundo social fundamentadas na raça, em prol de interpretações alicerçadas na sociedade e na cultura.

Algumas áreas do conhecimento, com destaque a biologia, elaboraram o conceito e a divisão da espécie humana em raças. O autor esclarece que essa divisão causa com grande

efeito o racismo, que não existiria sem a concepção de divisão da sociedade em raças, que consequentemente criou hierarquias sociais.

No contexto brasileiro, mesmo com o discurso de igualdade racial, existem estruturas de hierarquização e classificação baseadas na raça, utilizadas para desqualificar as pessoas, principalmente os/as negros/as. Isso porque, como afirma Seyferth (1995) historicamente foram atribuídas às pessoas com traços de negros/as, características depreciativas baseadas em estereótipos que tendem a inferiorizar raças tidas como subalternas. Em sua experiência de pesquisa a autora menciona alguns exemplos:

[...] a) referidos a estigmas do fenótipo — "o preto não penteia o cabelo, espicha", "tem cara de macaco", "branco vai à praia para bronzear, preto para quicar" etc. (este último dito, ouvido em Santa Catarina, se refere ao ato de bronzear ou alvejar a roupa expondo-a ao sol); b) que evocam a posição social ou um comportamento "não civilizado": "preto, quando não suja na entrada, suja na saída", "negro não casa, se ajunta", "preto só toma banho quando chove" etc., ou as referências explícitas contidas em quadrinhas que apontam para uma inversão da hierarquia racial ou indicam ascensão social, como a que confronta um negro calçado com um branco descalço; c) que associam o negro a alguns animais ou fazem alusão à animalidade, "negro vestido de preto é um urubu de capa", "negro tem as palmas das mãos e dos pés claras porque Deus pintou ele de quatro", "nasceu para ser cachorro", "não tem nariz, mas tem focinho", "não ri, mostra os dentes" etc. (SEYFERTH, 1995, p.199).

Portanto, trabalhar com o conceito de raça é um elemento fundamental, tendo em vista que essa é uma das principais lutas do Movimento Negro, que ao longo de sua trajetória de luta, reivindica mais do que a igualdade para todos, é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes, necessário é, que a partir das diferenças todos tenham oportunidades iguais. Ao tratar do posicionamento do Movimento Negro em relação à raça, Gomes (2012) declara que:

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (2012, p. 731).

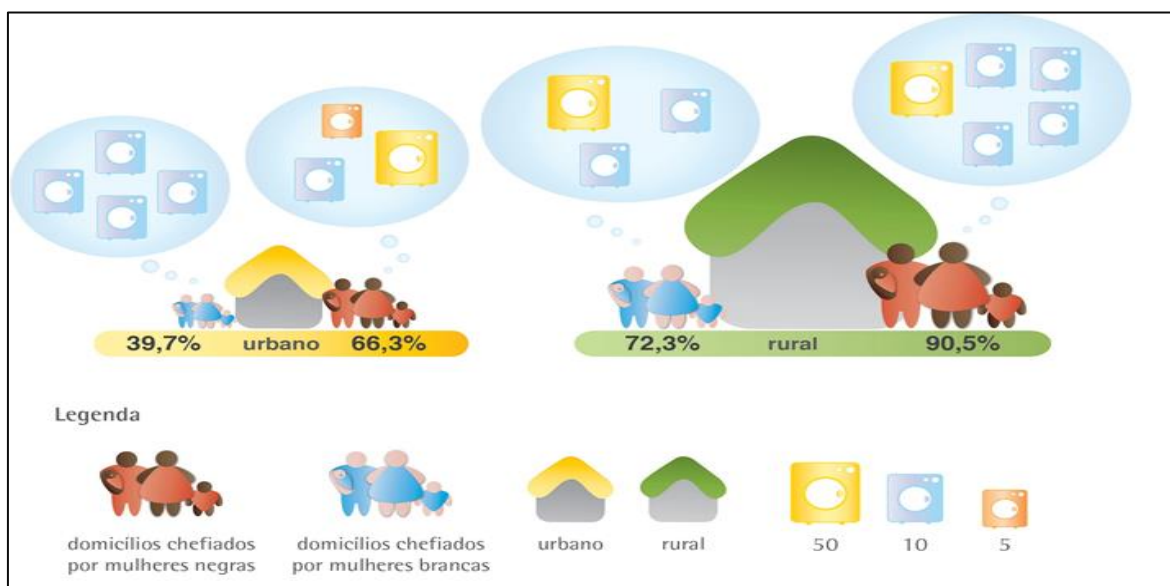
É preciso também considerar, que as raças são uma construção social devendo ser estudada por uma área própria que se refere à raça como parte integrante das identidades sociais. Logo, as raças “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). O termo raça ao ser utilizado por pesquisadores está diretamente ligado à luta do Movimento Negro, o qual defende que:

[...] a palavra “raça” não se refere ao conceito biológico de raças humanas, amplamente rechaçado pelo conhecimento científico hoje vigente. Tal conceito se refere à construção social que reúne em si características físicas (percebidas culturalmente) e dados culturais (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 105).

Ainda que se tenha percebido esse novo olhar sobre o quesito raça, a teoria da divisão biológica demarcou e continua a estigmatizar a vida da população negra. Portanto, os rastros deixados pela divisão da humanidade pela cor da pele e pelo fenótipo, ou seja, a concepção da raça em seu sentido biológico, mesmo que já superada cientificamente, ainda faz parte das ações de grande parte das pessoas e é dessas ações que deriva o racismo.

Ao cruzar os termos gênero e raça, chega-se ao resultado de uma esfera social na qual as mulheres negras ocupam a última colocação na estrutura socioeconômica e no exercício da cidadania como demonstram as figuras 1 e 2.

Figura 1- Distribuição dos domicílios chefiados por mulheres negras e brancas que não possuem máquina de lavar roupas, segundo cor/raça e localização do domicílio. Brasil, 2009.

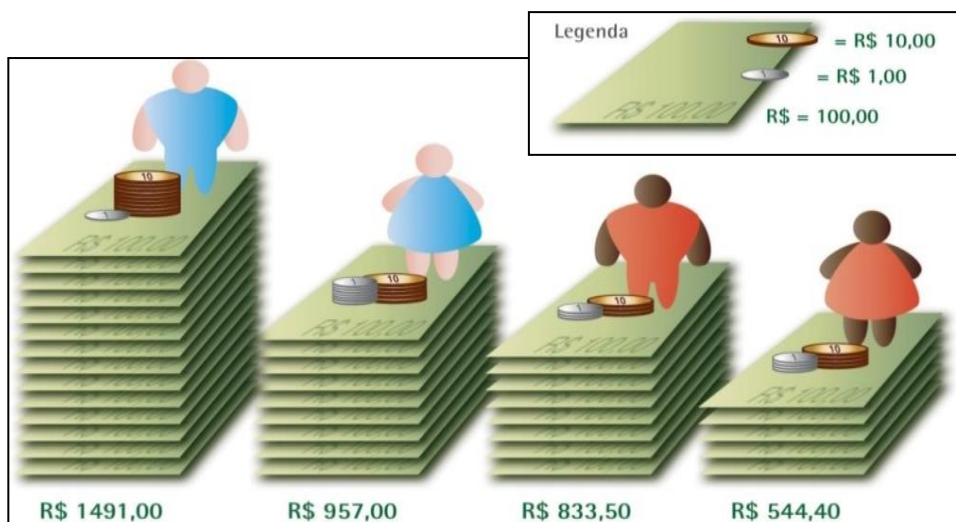


Fonte: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2011).

A figura 1 revela um dado sobre o acesso a bens de consumo, no caso, a máquina de lavar roupas. No que tange à zona urbana, 39,7% dos lares chefiados por mulheres brancas não possuíam máquina, enquanto nesse mesmo contexto, das casas chefiadas por mulheres negras, 66,3% não possuíam máquina de lavar. Quando se observa a zona rural, a quantidade de domicílios chefiados por brancas e negras que não possuem máquina de lavar, aumenta significativamente para ambas as partes, porém as negras apresentam um índice bem mais elevado, com 90,5% contra 72,3% das brancas que não possuem máquina de lavar.

Outro aspecto que demonstra que as mulheres ocupam a última colocação na estrutura socioeconômica é o salário. A Figura 2 revela que em 2009 o homem branco ganhava mais do que o dobro do salário da mulher negra e as mulheres brancas, e, até mesmo os homens negros ganhavam significativamente mais do que as mulheres negras.

Figura 2: Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2011).

De acordo com a figura 2, as mulheres negras possuíam entre homens e mulheres brancos/as e até mesmo homens negros, o menor salário de todos. Isso expressa uma relação de exploração, que se estabeleceu desde o período escravista e que perpetua silenciosamente na sociedade até os dias atuais.

Note-se bem essa perspectiva na fala de Silva (2013) ao frisar sobre as dificuldades das mulheres negras brasileiras.

[...] ao longo de sua história, tem passado pelos processos de negação de sua humanidade, desde a chegada ao Brasil das primeiras africanas escravizadas. Sobre esta mulher têm sido impingidos processos de dominação que as desumanizam, ao restringi-las unicamente à expressão de beleza, sensibilidade, emoção. Embora as mulheres negras estejam inseridas no mundo do trabalho com o qual proveem sua existência e de seus familiares, garantem a sobrevivência dos filhos e dos próprios homens, elas são proclamadas como sem inteligência, sem capacidade de gerir [...] (2013, p.46).

Assim sendo, a mulher negra perpassou por um histórico de desumanização e opressão. Ao falar sobre esse aspecto, Silva (2013) pontua um exemplo de negação

vivenciado pelas mulheres negras, dando como exemplo a Lei do Ventre Livre², onde além de serem escravizadas, as mães negras eram obrigadas a ver seus filhos como mercadorias, filhos sem mãe “lembrando que, em muitos casos, os filhos dessas mulheres escravizadas eram frutos de estupros a que homens brancos submetiam mulheres negras” (2013, p. 50).

Conforme escreveu a autora, a lei supracitada não garantiu benefícios e favoreceu o domínio do homem branco sobre a mulher negra escrava e seus filhos. São diversas as situações de indeferimento pelas quais as mulheres negras passaram e, a esse respeito a autora assim escreveu:

Outra forma de negação da humanidade das mulheres negras se localiza na experiência das escravizadas e de suas descendentes como mães de leite ou mucamas. A negação-da-negação: órfãs, sem lar, sem família, assexuadas, ótimas companhias, dóceis, bestiais e de preferência ótimas cozinheiras, quituteiras. Abrem mãos de seus filhos, esposos em favor da família, alimenta, amamenta. Tem prazo de validade: ao envelhecerem qual será o futuro? A elite mandatária tem sempre uma história para contar dessas mulheres negras que ocupam um quarto (quando tem) no fundo da casa. As crianças, adolescentes e jovens aprendem muito com elas, mas esses ensinamentos, sob o ponto de vista do simbolismo da “erótica, pedagógica e política”, serão abandonados esquecidos na idade adulta. Há até que se ter vergonha deles (SILVA, 2013, p. 52).

Acerca das considerações feitas por Silva (2013) é perceptível que em distintos momentos da história as mulheres negras foram inferiorizadas e depreciadas em diferentes âmbitos, o que as coloca em uma posição desvantajosa. Ainda assim, empregando força e em meio a constantes lutas, as mulheres negras têm rompido muitas barreiras e chegado a todos os lugares, antes ocupados somente por não negros.

Portanto, ser mulher negra (fenotipicamente) e se reconhecer como mulher negra (identidade) é se contrapor aos estigmas da fragilidade da mulher, é se munir de palavras e conhecimento para fortalecer sua identidade negra. As considerações de Bankole (2009) fomentam que as mulheres negras de origem africana não se caracterizaram como frágeis ou vulneráveis, e ao tratar desse aspecto, inspirada no estudo de Bankole (2009) a autora Silva (2013) assim inferiu:

[...] sentir que não pode ser categorizada essa é a fraqueza e a força das mulheres negras. Fraqueza, pois, ao reconhecer as situações que as oprimem [...] assumem riscos, que lhes custam muito, até a própria vida. E força, porque, ao visualizar essa mesma opressão e todos os seus contornos, as mulheres negras são fortalecidas,

² A LEI Nº 2040 de 28/09/1871, Lei do Ventre Livre declarava que, a partir de 28 de setembro de 1871, todos os filhos de escravos estariam livres, e que o Estado se encarregaria de abrigá-los. Essa Lei, entre outras deliberações, contribuiu para que as mulheres escravizadas assistissem seus filhos serem lançados à própria sorte. O ventre das mães era livre, mas os frutos desses ventres não, pelo contrário eram mais escravizados (SILVA, 2013, p. 49).

organizando/compartilhando embates que desestruturam as bases do racismo, sexismo³ e do patriarcado⁴(SILVA, 2013, p. 57).

Em virtude disso, é fundamental que a mulher negra seja entendida nos espaços em que estão inseridas e se concebem como pessoa. Logo, viver como negra é fazer parte de “histórias de lutas e conflitos, negação de sua herança ancestral, naturalização de preconceitos, multiplicação de estereótipos, menosprezo ao seu pertencimento étnico-racial e ter sua identidade progressivamente destruída/reconstruída” (SILVA, 2013, p. 57).

Ainda nessa tessitura, das discussões apresentadas, é possível perceber que as relações desenvolvidas entre gênero e raça são em grande parte instrumentos para a inferiorização das mulheres negras. Apesar disso, essas mulheres tem desempenhado um importante papel, questionado cada vez mais a estrutura que lhes foi imposta, e que por vezes, desfavoreceu o/a negro/a em diferentes sentidos.

Em meio a esses tensionamentos, no tópico seguinte buscamos saber a que ponto o racismo, a discriminação e a violência influenciam a vida das mulheres negras.

1.2 Racismo, preconceito e violência

Ao tratar de racismo Fernandes e Souza (2016) mencionam que este prejudica a comunicação entre os diversos grupos existentes, pois cria barreiras e dualismos identitários, diferenciando identidade de negro/a e identidade de branco/a, separando-os por meio de aspectos otimistas e desfavoráveis. Logo, o racismo nega a diferença do outro, e sobrecarrega a população negra de conceitos de inferioridade, e, com feitiço peculiar, se expressa por meio de ações discriminatórias. Essas ações ocorrem de diferentes formas, como no campo da oralidade, onde uma pessoa oprime a outra por meio de palavras, e, também física por meio da violência, agressão, depredações de bens e, em casos mais graves essas atitudes pode ocasionar mortes.

A esse respeito Giralda Seyferth (1995) assim escreveu:

O racismo concebe a humanidade como uma série de grupos hierarquicamente superpostos, usando fatores de raça, classe e cultura coincidentes. Assim, mesmo

³ Ferreira (2004, p. 120) explica que o sexismo pode ser considerado um dispositivo que busca “[...] garantir as diferenças de gênero, que se legitima através das atitudes de desvalorização do sexo feminino que vão se estruturando ao longo do curso do desenvolvimento, apoiadas por instrumentos legais, médicos e sociais que as normatizam”.

⁴ Historicamente o homem ficou encarregado do comando político e econômico, já à mulher, responsável pelo zelo da casa, dos filhos e dos prazeres do esposo. Esse fato beneficiou o homem de tal forma que a família se construiu com estruturas patriarcais que reforçaram a superioridade do homem e à inferioridade da mulher (FERREIRA, 2004).

num contexto onde a mestiçagem pode ser valorizada (em termos), como no Brasil, a analogia entre raça e classe é mais do que evidente. A imagem do negro que aparece nas representações racistas é a do negro pobre ou do negro escravo, submisso, quase sempre comparada com a do branco de classe mais alta. Mas tais representações falam do negro enquanto categoria geral, não do negro pobre — neste caso, a pobreza associada à sujeira, à doença, à marginalidade, emerge como signo de raça que justifica/explica a concentração de pessoas de cor mais escura nas classes mais baixas. Enfim, o negro é pobre, marginal, atrasado, analfabeto, porque é negro. Esta é a lógica perversa dos estereótipos⁵ (1995, p. 201).

Essas práticas racistas também estão presentes na escola, por meio dos livros didáticos que, por vezes desvalorizam ou distorcem a história e a imagem do/a negro/a na sociedade brasileira e na mídia, pois persistem em representar o/a negro/a de maneira torpe ou de forma subalternizada. Ao expressar sobre aspectos do racismo, Lima e Vala (2004) aludem que:

O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna) (2004, p. 402).

Ou seja, se baseia na marca física externa, onde os traços físicos de determinados grupos, principalmente do segmento negro, é visto como fator determinante para que muitos percebam esses como inferiores. Esse pensamento é característico do racismo, tal como declaram Munanga e Gomes (2006):

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, à exclusão dos negros e a discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2006, p.179).

O racismo também se apresenta de diferentes formas, assim como descreve Jurema Werneck (2016) ao tratar das três dimensões do racismo, - o internalizado, o interpessoal e o institucional. O racismo internalizado manifesta-se através da aceitação dos parâmetros racistas por parte das pessoas, resultando em pontos de vista que estigmatizam a população

⁵ Existem diferentes formas de compreensão sobre o termo "estereótipo", no entanto em sua maioria defendem que ele caracteriza ideias pré-definidas sobre pessoas ou grupos. Epstein (1978, p. 14) descreve que "os estereótipos servem para reforçar a nossa percepção dos outros, mas por sua própria natureza eles também implicam numa definição de nós mesmos [...]". Ao tratar de estereótipo Seyferth (1995) diz que "contendo, implicitamente, uma avaliação em dois sentidos. Em grande parte, podem constituir uma avaliação negativa e reforçar, assim, identidades étnicas negativas" (p. 184).

negra. O racismo interpessoal se revela por meio do preconceito e da discriminação, como parte do comportamento e da forma de agir entre as pessoas, sendo ela intencional ou não. Por sua vez o racismo institucional (RI) que aparentemente é a dimensão mais inobservada do racismo, deixa o espaço individual e se estabelece no espaço estrutural, equivalendo à sistematização de espaços, políticas e diretrizes.

Essa característica do racismo gera e reforça tratamentos díspares, que asseguram a exclusão de grupos racialmente desvalorizados, atuando como agente de exclusão e diferenciação dos sujeitos pertencentes a esses grupos. Por conseguinte, o racismo institucional se baseia em uma hierarquia de raças de forma a manter às estruturas do Estado e das políticas públicas, se estendendo às instituições públicas e privadas, reproduzindo as desigualdades e oferecendo oportunidades e recursos desiguais para negros/as, ou seja, garante privilégios para determinado grupo, em desvantagem de outros. Logo, é possível inferir que o RI é uma ferramenta que produz ações e práticas de exclusão “Dessa perspectiva, “racismo institucional” equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo” (WERNECK, 2016, p. 542).

Segundo a experiência de pesquisa de Silva e Euclides (2018) o racismo institucional refere-se a uma prática racista considerada de simples constatação, porém, dificilmente denunciada. Indagar acerca desse aspecto do racismo é compreender que sua efetivação acontece, maiormente na execução das políticas públicas, que não atendem de forma igualitária os beneficiados considerando os aspectos de raça/cor.

Isso acontece pelo fato de que o RI está implícito na gestão, nas organizações, nos espaços e órgãos públicos, que são estruturados sobre uma estrutura hegemônica baseada nas relações de poder. Essa prática de racismo também se manifesta no ambiente de trabalho, por meio de posturas discriminatórias resultantes do preconceito racial.

É uma combinação de rispidez, falta de paciência e intolerância, deixando a mercê grupos racialmente discriminados em situação desigual em relação ao acesso a direitos, cargos de chefia, sendo direcionados em sua maioria para designações subalternas. À vista disso, as marcas do racismo permeiam a vida da população negra, e de forma mais perversa se expressa fortemente na vida das mulheres negras.

Silva (2013) favorece essa reflexão ao dizer que o racismo, enquanto uma estrutura que fixa a superioridade de uma raça e desvaloriza outras, tem gerado inúmeras discriminações. Em seu formato mais grave ele pode causar a supressão dos grupos discriminados. Essas ações unidas ao preconceito causam a negação de pertencimento étnico-

racial, da religiosidade e da cultura. De acordo com a autora “[...] o racismo tem de ser enfrentado, principalmente, pelas pessoas que têm sido submetidas a preconceitos, discriminações e subalternizações, inscrevendo-se nesse processo alijador as mulheres negras” (2013, p. 33). Ela ainda afirma que:

Dessa forma, situa-se que o racismo e suas articulações recaem contundentemente sobre as mulheres negras, trazendo-lhes muitos prejuízos de todas as ordens como: isolamentos, subaproveitamento de suas potencialidades de liderança sempre criativa, de seus intelectos originários e produtivos, de suas ações na comunidade de forma agregadora, e de seus projetos políticos transformadores de realidades. Além de que recaem sobre as mulheres negras estigmas depreciativos impressos desde a saída de seus ancestrais de África. As principais marcas sórdidas imputadas às negras eram a de que elas eram esteticamente feias, intelectualmente incapacitadas, serviam para o trabalho (SILVA, 2013, p.33).

Outro fator que influencia a vida das mulheres negras é o preconceito e de acordo com Reis (2008) “o preconceito também pode ser compreendido como um julgamento prévio feito a grupos estereotipados, racialmente ou não”. (2008, p. 55). Note-se que a autora ainda declara que com o passar do tempo esses estereótipos vão se transformando ao ponto de se tornarem verdades incontestáveis, que são ainda mais agravadas pelo racismo.

Os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua, etc., são apenas atitudes, às vezes afetivas, que existem na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas, introduzidas através dos mecanismos educativos. Invisíveis e incomensuráveis, essas atitudes são traduzidas em opiniões verbalizadas. Podem levar indivíduos e grupos a evitar os “outros”, porque não confiam neles ou têm medo deles. Visto deste ângulo, os preconceitos possuem em germe as condições necessárias ao nascimento da discriminação (MUNANGA, 2010, p. 177).

Dentre essas características, o que vem ao encontro desta pesquisa, está relacionado com o preconceito racial. O preconceito racial se apresenta como um menosprezo que é praticado contra um grupo, ou de forma singular, simplesmente pela raça/cor dessa pessoa. É possível dizer que o preconceito é uma construção social criado no interior de grupos sociais que se percebem como melhores ou superiores a outros (LIMA; VALA, 2004).

Oracy Nogueira (2006) expõe que o preconceito racial pode ser entendido como um comportamento inadequado em relação um determinado grupo, taxado como diferente e desvalorizado por diversos aspectos, principalmente pela aparência e pelo pertencimento étnico-racial. Quando baseado na aparência, o preconceito racial se manifesta como uma espécie de aversão às características físicas do indivíduo, as ações, a forma de se pronunciar e a esse comportamento diz-se preconceito de marca. Porém, quando somente a presunção de que a pessoa faz parte de um grupo étnico estigmatizado, já é motivo para que a pessoa sofra com as implicações do preconceito, denomina-se preconceito de origem.

Sob essa égide, o preconceito racial de origem e o preconceito racial de marca, são distintos se diferem quanto à sua forma de atuação. O preconceito de marca, por exemplo, impõe uma restrição às pessoas que fazem parte do grupo estigmatizado, com relação a recursos, postos, cargos que possam concorrer com as pessoas do grupo que os discrimina. Ele apresenta como exemplo um clube de recreação que pode se opor mais à contratação de uma pessoa negra do que à de uma pessoa branca, no entanto, se o/a negro/a contrapesar essa diferença em elevado nível de inteligência e capacitação educacional, poderá ocorrer que o clube lhe ofereça uma oportunidade, o que não necessariamente acontecerá com outras pessoas que apresente os mesmo traços (NOGUEIRA, 2006).

Uma segunda diferença é a descrição dos membros do grupo discriminador e do grupo discriminado, no qual o preconceito de marca tem como requisito de seleção a aparência e os traços físicos raciais, já o preconceito de origem, presume que o de origem mestiça, mesmo que não apresente traços físicos leves ou que apresente características do grupo discriminado, já determina que ele se incorpore somente a seu grupo racial.

Outro termo a ser mencionado é a discriminação racial, que se apresenta como um fenômeno ocorrente na sociedade, atuando na organização e na subdivisão das prerrogativas e privilégios no âmbito social, pode ser considerado como um dispositivo que age em diversos aspectos da sociedade e da economia, influenciando no ordenamento de lugares e viabilidades. A discriminação racial opera de modo a naturalizar desigualdade racial existente. Ela se difere do preconceito e do racismo, porque a discriminação só ocorre ao passo em que eles se exteriorizam, logo, o preconceito e o racismo são ações baseadas na forma de enxergar indivíduos em seus grupos raciais. Acerca da discriminação Munanga (2010) assim escreveu:

As discriminações têm diversas maneiras de se expressar: evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual. Pela evitação, as pessoas se recusam a freqüentar os espaços físicos freqüentados pelas pessoas diferentes (homossexuais, nordestinos, negros, judeus, etc.). Nossas piadas ou brincadeiras de mau gosto em relação às pessoas ou grupos diferentes (índios, negros, japoneses, mulheres, homossexuais, etc.) são formas de discriminação divertidas geralmente aceitas até pelas pessoas discriminadas (MUNANGA, 2010, p. 177-178).

O ato discriminatório consiste na negação da igualdade no trato, nos recursos e nas oportunidades a pessoas pertencentes a grupos considerados inferiores. Munanga (2010) traz alguns exemplos pontuais sobre o ato discriminatório, como: recusar a hospedar uma pessoa pela sua cor de pele ou sua opção de gênero, se negar a oferecer emprego a uma mulher, obstruir o acesso a um cargo dentro de uma empresa pelo fato de a pessoa ser negra, uma mulher, um portador de deficiência, entre outros. Portanto, “a discriminação pode ser

acompanhada da segregação, isto é, da fronteira espacial para aumentar a desvantagem do grupo discriminado” (2010, p. 178).

Assim, quando acontece uma ação, uma exteriorização, uma demonstração ou uma ação que prejudique, diz-se que aconteceu discriminação. Discriminação racial pode, então, ser compreendida como o exercício do racismo e a consumação do preconceito. Pois, racismo e preconceito dizem respeito a preceitos e deliberações, dos ideais e das convicções, já a discriminação é o emprego de ações que os fixam (SANTOS, 2001).

Além desses aspectos, o Mito da Democracia Racial está fortemente presente na sociedade brasileira, ele se ampara em um discurso de igualdade entre brancos/as e negros/as, atesta a existência de um equilíbrio entre as raças/cores e nega a existência do racismo, caracterizando o mito da democracia racial. Sobre esse mito, Gomes (2005) elucida que esse pode ser entendido como uma corrente ideológica que visa “[...] negar a desigualdade racial entre brancos/as e negros/as no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento” (p. 57).

Ao tratar de democracia racial, Guimarães (2002) relata que a concepção de que o Brasil era uma sociedade sem divisão por cor de pele, um espaço social sem obstáculos para a obtenção de oportunidades em diferentes espaços, melhor qualidade de vida social e financeira, independente da cor, era um ponto de vista firmemente defendido. Esse pensamento já na sociedade moderna brasileira estabeleceu uma concepção mítica de uma sociedade “perfeita” sem preconceito, racismo ou discriminação racial.

Em virtude disso, o mito da democracia racial tende a naturalizar as questões raciais com o discurso da igualdade, sem reconhecer que o Brasil é um país diverso em questões raciais e culturais. Mesmo com essa negação, as pessoas negras continuam a sofrer preconceito e violência de diversas espécies simplesmente por seu pertencimento étnico-racial.

Na busca por desconstruir esse mito, sugeriu-se um novo olhar sobre a identidade nacional, tendo como proposta a criação de uma identidade étnica, com base na conscientização e no fortalecimento da identidade negra, da cultura negra e da África. Reconhecendo e valorizando o povo negro que vivenciou o período colonial, em que os/as negros/as foram e ainda são estigmatizados por espólio de um passado comum de escravidão.

Com base nesses conceitos foram elaboradas Políticas Públicas com o intuito de superar as barreiras impostas pelo racismo e a discriminação. Dentre os instrumentos dessas políticas, a Lei Nº 7.716 de Janeiro de 1989, prevê em seu Art. 1º a punição pelos crimes

resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião, assegurando também outras medidas contra a prática do racismo.

Em seu Art. 20 caracteriza como crime “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. (BRASIL, 1989) Sem dúvida, essa lei tem contribuído para a diminuição dos crimes relacionados ao preconceito racial. No entanto, ainda são necessárias novas e assistidas medidas para atender a demanda contra os crimes de discriminação racial.

Apesar de não ter em evidência dados pontuais que revelem a quantidade de denúncias por racismo no Brasil, são inúmeros os casos de violência mencionados pelas mídias sociais, motivados pelo preconceito e o racismo. Em meio a tantas barreiras impostas pelo racismo, preconceito e discriminação racial, as mulheres negras têm enfrentado grandes dificuldades, pois é a cor de sua pele e seu pertencimento étnico-racial que proferem as normas de regulamento social e impõe a essas mulheres à adversidade de lutar contra o preconceito de gênero, étnico e contra a violência.

O mapa de violência de 2015 evidencia números preocupantes em relação à violência praticada contra as mulheres e principalmente contra negras no período de tempo referente aos anos de 2003 a 2013, que estão descritos a seguir:

Quadro 1- Homicídios de mulheres brancas e negras. Brasil. 2003/2013

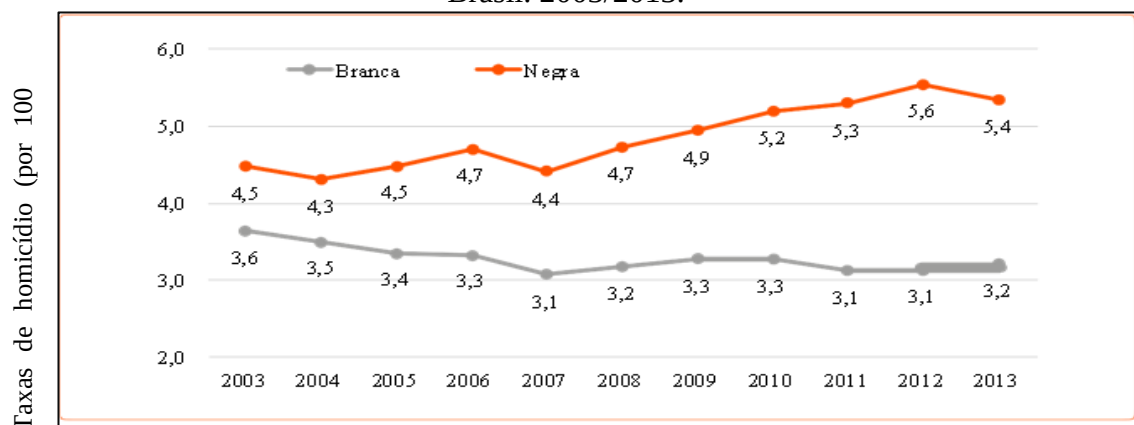
Brasil	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brancas	1747	1684	1615	1610	1486	1544	1591	1590	1522	1535	1576
Negras	1864	1847	1978	2130	2046	2253	2416	2603	2711	2914	2875

Fonte: Mapa da Violência (2015). Elaborado pela autora.

De acordo com os dados do Quadro 1, o número de homicídios de mulheres brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso demonstra uma diminuição de 9,8% no total de homicídios do período.

Por sua vez os homicídios de mulheres negras aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas. Quando o estudo aponta o percentual de mulheres vítimas de homicídio com um recorte de a cada 100 mil, os dados evidenciam que a maioria das mulheres vítimas da violência são negras, conforme demonstra o Gráfico 1.

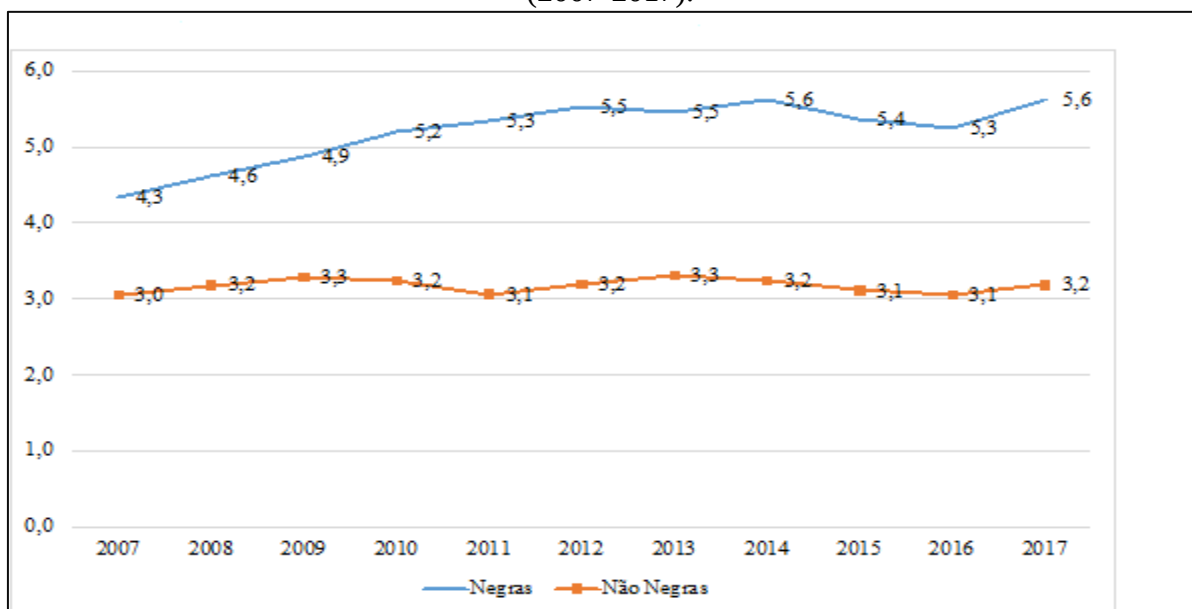
Gráfico 1- Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil).
Brasil. 2003/2013.



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

O Gráfico 1 expõe o aumento da violência contra negras de 4,5% em 2003 para 5,4% em 2013, já a violência contra brancas diminuiu nesse mesmo período de tempo, passando de 3,6% em 2003 para 3,2% em 2013. Em uma pesquisa mais atual o “Atlas da Violência 2019” traz em seu conteúdo novos dados sobre essas questões com o recorte temporal de 2007 a 2017, como exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2- Evolução da taxa de homicídios femininos no Brasil, por raça/cor (por 100mil)
(2007-2017).



Fonte: Atlas da violência 2019. Homicídio contra mulheres. Com base nos dados do IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Aqui nós agregamos a classificação de raça/cor do IBGE, onde chamamos de “negras” as somas de pretas e pardas e “não negras” a soma de brancas, amarelas e indígenas. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

O Gráfico 2 evidenciou o contraste racial no comparativo entre mulheres negras e não negras, padecentes de homicídio. O índice de homicídios de mulheres não negras apresentou um crescimento de 4,5% entre os anos de 2007 e 2017, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. De acordo com o Atlas da Violência (2019) quando se observa os dados da violência em sua totalidade, a diferença é ainda maior, de 1,7% para não negras e 60,5% para mulheres negras. De forma geral 66% de mulheres vítimas de violência letal no Brasil são mulheres negras.

Quando comparados os gráficos 1 e 2, fica claro que houve um aumento da violência contra mulheres negras de 5,4% para 5,6% , nesse mesmo período de tempo a violência contra mulheres não negras se manteve em 3,2%. Esse aumento superior da violência contra mulheres negras traz à tona a dificuldade que se tem em universalizar políticas públicas, a lembrar da Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006, intitulada “Maria da Penha” que prevê uma série de mecanismos para coibir a violência contra a mulher. Em um dos seus artigos a referida lei menciona que:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006).

Todavia, conforme apontam os dados, essa política e as demais não têm alcançado de forma significativa todas as mulheres, principalmente as negras, que apresentam um índice de violência muito superior as não negras. Carecendo assim de novas e assistidas políticas que efetivamente abranjam todas as mulheres, assegurando-lhes condições de gozar de todos os seus direitos como pessoa. Todavia, excepcionalmente se tem abordado sobre a realidade das mulheres negras que sofrem violência, tão pouco sobre os seus agressores.

No artigo “Histórias de Resistência de Mulheres Negras” Meneghel, Farina e Ramão (2005) fazem interessantes apontamentos ao dizerem que as mulheres negras sofrem intensificadas desigualdades e violências derivadas da discriminação e, a falta de dados sobre essa violência, observada por meio de um recorte racial, tem inviabilizado o reconhecimento das desigualdades sofridas por essas mulheres.

Tem sido observada uma vulnerabilidade maior da população negra no que diz respeito a agravos crônicos e menor expectativa de vida, com escores menores no índice de desenvolvimento de gênero que mede desigualdades entre homens e mulheres (2005, p. 559).

A violência para com as mulheres negras é evidente, no entanto, pouco abordada pelos estudos científicos, forças de segurança pública e pelo próprio Estado. Afinal, ela se torna imperceptível nos indicadores oficiais e, quando consegue certo reconhecimento acaba por ser naturalizada e interpretada simplesmente como violência de gênero, sem considerar o quesito raça/cor. No que tange à violência domiciliar e familiar, Almeida e Pereira (2012) afirmam que as denúncias referentes a esse tipo de violência não são registradas com terminologias raciais, nas Delegacias Especializadas de Atendimento a Mulheres (DEAMs), por exemplo, o quesito raça/cor das pessoas não é considerado.

Todavia, as mulheres negras que possuem conhecimento de um histórico ancestral africano, conscientes da verdadeira história do povo negro, não se resignaram com a escravidão, com o racismo e com a violência, sendo que “as ações de posicionamento cultural, desenvolvidas pelas mulheres negras tiveram e têm como base a atualização seletiva de elementos da tradição afro-brasileira e de diferentes modelos que conferiam à mulher negra o poder de liderança e de agenciamentos” (WERNECK, 2010, p. 15).

De fato, as mulheres negras desempenharam e continuam a promover embates individuais e coletivos contra todas as formas de injustiças motivadas pela questão étnico-racial e sobre essa linha de pensamento, Sueli Carneiro (2003) faz relevantes considerações ao escrever que a atuação do feminismo negro na luta anti-racista evidenciou que o racismo e o sexismo, são práticas que ocasionaram às mulheres negras situações difíceis e cruéis. No entanto, tais atitudes acabaram por desencadear formas de resistência por parte dessas mulheres.

O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (CARNEIRO, 2003, p. 129).

Diante dessas afirmativas, a autora também expôs que o ilustre protagonismo das mulheres negras, por um lado foi movido pelo anseio de liberdade, como forma de combater a desumanização resultante da escravidão, por outro lado, motivado pelas emergências das organizações de mulheres negras. Todo esse movimento proporcionou novos caminhos e possibilidades às mulheres negras, e, ao falar sobre a resistência das mulheres negras, Werneck (2010) diz que:

As diferentes frentes de luta que empreendemos, seja no interior dos movimentos sociais, seja nas esferas nacionais e globais, longe de representar somente um

aprissonamento às regras do racismo patriarcal transnacional e estatal, traduzem nossa recusa à desagregação do que somos, à sublimação das condições materiais imediatas de vida a das necessidades de transformação social profunda, ou ainda a nossa não adesão às demandas burguesas de manutenção do status quo econômico e político que nos aniquila (2010, p. 16).

Portanto, as mulheres negras tem desenvolvido grandes embates na luta contra o racismo e em toda forma de violência contra as mulheres negras. Em meio a essas lutas, a questão identitária tem importante papel, cabendo entender de que forma esse elemento se constroi e qual a sua influência na vida das mulheres negras. Essas considerações estão presentes no tópico seguinte.

1.3 Mulher negra e identidade

A sociedade desde os seus primórdios foi permeada por divergências e paradigmas para a ratificação do poder, na correlação entre classes dominantes e classes dominadas que influenciam as formas de identificação e racionalização da compreensão das pessoas. Isso traz à tona os questionamentos de quem somos? O que o outro diz que você é? Como a sociedade te vê? Todas essas discussões perpassam sobre as questões de identidade. Para seguir esse trajeto, tomamos como base estudos desenvolvidos por Munanga (1996), Gomes (2005), Hall (2006) entre outros, a respeito do conceito e da construção da identidade das mulheres negras.

Partindo desse princípio, Lélia Gonzalez (1984) já fazia menção sobre as dificuldades das mulheres negras em relação à identidade e uma delas está relacionada ao corpo. Gonzalez (1984) traz em seu estudo um exemplo relacionado com o ato carnavalesco, pois segundo a autora, esse ato evidencia de forma clara o mito da democracia racial, sendo algo que está oculto para além do que se pode ver, exercendo uma violência simbólica contra a mulher negra.

Ao mesmo tempo em que existe uma veneração carnavalesca sobre essas mulheres durante esse período festivo, onde são vistas como ícone de beleza e sensualidade, muitas delas, em seu cotidiano se transformam na empregada doméstica. É nesse sentido que os efeitos causados pela sua veneração, exercem um peso de hostilidade no seu dia a dia, “é por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas” (1984, p. 228).

A autora também relatou que esses aspectos colaboram para a invisibilidade social das mulheres negras no mercado de trabalho, onde atuam nos postos com menor contato ao público, estando lotadas no trabalho doméstico das casas, nos trabalhos desenvolvidos no interior das escolas, seja de merendeira ou zeladora, ou seja, nos cargos mais ocultos. Para

modificar tal realidade e ocupar outros cargos elevando sua posição na estrutura social, as mulheres negras precisariam de capacitação profissional, e de ultrapassar o quesito “boa aparência” e para isso a solução seria tornar-se branca. Este ato de embranquecer geralmente é alcançado por meio de estratégias estéticas como alisar os cabelos, trocar a vestimenta e modificar o comportamento, é praticamente negar seus traços, sua cultura e ancestralidade africana.

Mesmo afetadas por aspectos negativos quando se trata da identidade, muitas mulheres negras passaram a intentar lutas e esforços para conquistar seu espaço, fortalecendo, assim, sua identidade, especificamente por meio da educação.

Em seu escrito “Intelectuais Negras” bell hooks (1995) relata que são várias as razões pelas quais muitos negros/as optaram por ser intelectuais, todavia é possível mencionar um fator em comum como o incentivo por parte de outras pessoas, podendo ser através do diálogo com um professor ou um amigo próximo, que motiva a seguir uma vida intelectual pelo prazer, pela realização pessoal e como uma forma de ascendência social e política do segmento negro na sociedade. Em seu estudo, a autora também menciona uma parte da sua própria experiência de mulher negra intelectual ao dizer:

No meu caso voltei-me para o trabalho intelectual na busca desesperada de uma posição oposicional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa. Criada numa comunidade segregada sulista pobre e operária onde a educação era valorizada, sobretudo, como um meio de mobilidade de classe a vida intelectual sempre esteve ligada a carreira do ensino. Tratava-se mais do serviço externo como professor ajudando a elevar a raça no qual os professores podiam conquistar aceitação individual dentro da comunidade negra do que de uma vida interior intelectual e personalizada (hooks, 1995, p. 465).

Ou seja, aparentemente a educação pode ser uma chave para que as mulheres negras possam chegar a lugares que historicamente foram ocupados somente por não negros, e ao chegarem a esse espaço, podem afirmar e fortalecer cada vez mais a sua identidade, fazendo com que, outras mulheres negras também percebam que podem estar em todos os lugares. No entanto, é preciso considerar que há tensionamentos envolvidos, pois nessa estrutura, poucas mulheres negras conseguem chegar, concluir os estudos, alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho, entre outros.

Logo, as condições impostas às mulheres negras ao longo da história foram desiguais, no sistema educacional, por exemplo, algumas dessas mulheres avançam e conseguem estudar, outras param pelo caminho por falta de recursos financeiros, materiais ou sociais, e outras não conseguem romper com a estrutura racista e desigual que não oferece

oportunidades de maneira igualitária para todos, inclusive sobre o acesso e permanência no sistema educacional.

Desse modo, esses distintos elementos interferem na construção da identidade da mulher negra, e para melhor compreender esse processo, lançamos mão de autores que se debruçam sobre as questões identitárias, a citar Munanga (1996) que ao abordar sobre identidade pondera que:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (1996, p. 17).

O autor elucida que a identidade não é imóvel, antes se renova, se aperfeiçoa e se transforma, de acordo com a evolução da sociedade, dos conceitos históricos e dos interesses das pessoas. A identidade também está diretamente ligada com a diferença, assim como menciona Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward (2009) ao dizer que “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. Já a diferença “[...] é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (2009, p. 74).

Assim, identidade e diferença estão interligadas e uma depende da outra para existir, se a pessoa diz “sou isso”, logo, tem que negar que “é aquilo”, ou seja, discutir sobre identidade se apresenta como uma tarefa complexa, porém, necessária.

Gomes (2005) considera que a identidade não é algo natural ou congênito, ela se relaciona com a interação entre o sujeito e o espaço em que ele está inserido, sendo um elemento relevante na formação de vínculos e referenciais dos grupos sociais onde se está incluído, ela “indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana” (2005, p. 41).

Stuart Hall (2006) afirma que o discurso utilizado é de que há um novo processo identitário, por meio do qual as antigas identidades que por épocas vêm sustentando o sistema social, estão se desconstruindo, fazendo manifestarem-se novas identidades, plurais e fragmentadas. A esse fato o autor denomina “crise de identidade” que é considerada um processo efetivo de transformação, que está “[...] deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma

ancoragem estável no mundo social” (2006, p. 07). E para tratar dessas questões, o autor elaborou três concepções de identidade- o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Por sujeito do Iluminismo o autor define que este estava pautado em um pensamento da pessoa como um ser direcionado, pleno, baseado na razão onde o foco estava assentado em uma fonte interna, que surgia e se desenvolvia desde o nascimento, ainda assim, esse permanecia igual no decorrer da vida do sujeito. O núcleo principal do “eu” era a identidade individual, deveras, tinha-se uma visão muito singular da pessoa e de sua identidade.

A percepção de sujeito sociológico expressava o acelerado crescimento do mundo e o entendimento de que o centro do sujeito não era independente e emancipado, e sim composto pela interação com as pessoas em seu meio e convívio social, que transmitiam aos sujeitos seus valores, sentidos e símbolos. Esse conceito sociológico supre o espaço entre o interior e o exterior.

O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura (HALL, 2006, p. 12).

Esse ponto de vista harmoniza os sujeitos e os espaços em que eles convivem, resultando em uma unificação. No entanto, Hall (2006) também menciona que discursos vêm afirmando que essa realidade está gradativamente se transformando, onde “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (2006, p. 12). Coincidentemente, as identidades até então estabelecidas estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais.

A própria construção identitária, através da qual as pessoas se projetam em suas identidades culturais, passou a ser mais passageira, versátil e discutível. É nessa conjuntura que se gera o sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, fundamentada, estática ou duradora, “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Então, Hall (2006) reitera que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante

e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (2006, p. 05).

A partir disso, os sujeitos assimilam identidades distintas em diferentes espaços, identidades que não são sólidas ou inertes, baseadas na razão. Pois no interior de cada um, existem identidades discordantes, pressionando para sentidos opostos, de forma que a identidade está em constante deslocamento, ou seja, a sociedade contemporânea tem vivido uma verdadeira crise identitária, em um movimento de luta e resistência de pessoas que almejam escrever a sua história de maneira independente, o que torna possível a construção de novas identidades.

Ao tratar da identidade negra Gomes (2005) ponderou que a identidade negra se edifica progressivamente em um processo que envolve inúmeras gradações, causas e consequências que se desenvolvem desde os primórdios das relações vivenciadas no interior dos grupos sociais, o que geralmente tem seu início na família se estendendo por todos os espaços de convivência e interação que os indivíduos estabelecem com outras pessoas. Então, “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43).

É preciso ponderar que, ao longo da história, a imagem e a representação dos/as negros/as no Brasil sempre estiveram à margem da Colonialidade. Ao tratar do termo Colonialidade e suas implicações na construção da identidade racial, Marques e Ribeiro (2017) explicitam que essa é resultado da vivência brasileira de um passado escravocrata, que mesmo após anos da abolição continua a influenciar a vida da população negra. A Colonialidade está presente nos diversos espaços que conduzem as relações sociais, obrigando o/a negro/a a edificar e incorporar sua identidade em meio a incessantes hostilidades derivadas do preconceito e dos padrões impostos por uma cultura dominante.

Inspirado no estudo de Quijano (1997) o autor Assis (2014) escreveu sobre os aspectos da Colonialidade e do Colonialismo, dizendo:

Para elucidar os desdobramentos sociopolíticos desse processo, Quijano (1997) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Dessa maneira, a noção de colonialidade atrela o processo de colonização das

Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI [...] (ASSIS, 2014, p.614).

Considerando essas questões, a forma física, sobretudo a raça/cor, os traços faciais e estéticos como o cabelo, continuamente foram motivos para inferiorizar o/a negro/a. A esse respeito Reis (2008) assim escreveu:

O negro é visto como “diferente” e a marca dessa diferença está, principalmente, na sua cor. Essa “diferença” aumenta ainda mais o índice de rejeição e discriminação por parte de muitas pessoas brancas que ainda veem os/as negros/as como “seres inferiores” (2008, p. 22).

Diante desses fatos, ser negro/a é uma difícil incumbência, tendo em vista as barreiras raciais impostas pela sociedade, que cria hierarquias no sistema político, econômico e educacional, onde as relações de poder entre negros/as e brancos /as acontecem de maneira desigual, e sobre condições desvantajosas.

De acordo com o estudo de Carvalho (2016) muitos/as negros/as não têm discernimento de sua identidade étnico-racial, alguns preferem não se identificar e outros se apropriam de uma identidade que não seja tão conflituosa. No entanto, também existem aqueles que afirmam sua identidade negra, passando a assumir seu pertencimento étnico-racial, fortalecendo cada vez mais sua cultura ancestral.

É nesse contexto conflituoso que as mulheres negras constroem sua identidade, note-se que ao tratar da identidade das mulheres negras, Silva (2013) frisa que:

As mulheres negras, em identidades femininas, criaram maneiras muito próprias de se constituírem mulheres. Fez e faz parte de suas vidas se defender, preservar sua integridade física, moral, sua raiz africana. Elas se veem e buscam se expor como descendentes de africanas, por isso se autodenominam negras e expõem sua herança ancestral. Lutaram contra a escravização, nos enfrentamentos pós-abolição, e continuam lutando até os dias de hoje. Defendem incansavelmente seus direitos de viver suas identidades, mais ainda, o direito de os negros exporem suas raízes africanas (2013, p. 60).

Silva (2013) também menciona que essas mulheres são em grande parte, responsáveis pela luta contra a ideia equivocada de superioridade da raça branca, causadora da desvalorização de outros povos, especialmente dos/as negros/as, devido ao seu pertencimento étnico-racial a mercê da exploração.

Ao tratar desses aspectos Jurema Werneck (2010) ressalta que as mulheres negras estão incumbidas de valorizar a sua própria voz, na busca por formas que expressem o que elas foram, o que poderiam ter sido e o que pretendem ser “[...] antes e além do eurocentrismo e suas pressões simbolizadas pelo racismo heterossexista, sua dominação econômica e seus

ataques no plano simbólico. Ainda que nos reconheçamos múltiplas, mutantes, inconclusas” (2010, p. 18).

Há que se concordar que, mesmo apresentando distintas dificuldades, muitas mulheres negras têm rompido com os paradigmas da discriminação e tem alcançado posições sociais e econômicas jamais imaginadas. Precisamos atentar às palavras de Silva (2013) que nos recorda que:

As mulheres negras, em identidades femininas, criaram maneiras muito próprias de se constituírem mulheres. Fez e faz parte de suas vidas se defender, preservar sua integridade física, moral, sua raiz africana. Elas se veem e buscam se expor como descendentes de africanas, por isso se autodenominam negras e expõem sua herança ancestral. Lutaram contra a escravização, nos enfrentamentos pós-abolição, e continuam lutando até os dias de hoje. Defendem incansavelmente seus direitos de viver suas identidades, mais ainda, o direito de os negros exporem suas raízes africanas (SILVA, 2013, p. 61).

Cumpre-se o que diz Hall (2006) ao mencionar que a identidade não é algo fixo e, que notório isso ser verdade, pois historicamente a identidade de subalternidade imposta a essas mulheres vêm sendo deslocada e essas estão ocupando cada vez mais espaço em diferentes âmbitos da sociedade e no mercado de trabalho.

Sobre esse aspecto Werneck (2010) argumenta:

Sabemos que tem sido a partir de condições profundamente desvantajosas em diferentes esferas que nós mulheres negras desenvolvemos nossas estratégias cotidianas de disputa com os diferentes segmentos sociais em torno de possibilidades de (auto)definição. Ou seja, de representação a partir de nossos próprios termos, a partir do que projetamos novos horizontes de luta. Estratégias que devem ser capazes de recolocar e valorizar nosso papel de agentes importantes na constituição do tecido social e de projetos de transformação (2010, p. 15).

Por conseguinte, as mulheres negras elaboraram condutas culturais, pleiteando a manutenção dos fundamentos afro-brasileiros e de diferentes aspectos que proporcionaram a elas autoridade, poder de comando e gerenciamento, chegando a ocupar cargos e postos, antes inalcançáveis. De empregadas domésticas a doutoras, pesquisadoras, empresárias e em qualquer lugar que almejem estar, as mulheres negras tem conquistado cada vez mais o seu espaço reafirmando e fortalecendo sua identidade de mulher negra.

Ainda que de forma singela e com muitas barreiras a enfrentar como o racismo, o preconceito, a discriminação e a violência, elas estão vencendo e deslocando sua identidade constantemente. E a quem se deve esse mérito? Às diversas lutas desempenhadas por essas mulheres que não mediram esforços para conquistar seu espaço de representação, pela igualdade de oportunidades, pela luta contra o racismo e por toda e qualquer forma de discriminação contra as mulheres negras.

Todo esse movimento de resistência tem como responsável, a luta desempenhada em grande parte pelo Movimento Negro e pelo Movimento de Mulheres Negras, que foram essenciais para emancipação e conquista dos direitos da população negra. Para melhor compreender o papel desses movimentos, no tópico seguinte, buscamos dialogar com autores que tratam sobre as lutas e as conquistas do povo negro.

1.4 Movimento Negro e resistência

Na busca por melhorias na condição de vida da população negra foram criados diversos movimentos e empreendidas muitas lutas, com destaque para o Movimento Negro (MN) que surgiu por volta de 1889, com o fim da escravidão e a proclamação da República. Mesmo com muitas propostas, esse novo regime político não garantiu benefícios de nenhum aspecto à população negra, o que fez com que esses buscassem novas alternativas para garantir seus direitos, a observar os estudos de Domingues (2007, 2008); Ribeiro (2008); e Gomes (2012).

Para transformar essa realidade desigual ao nascer da República brasileira, ex-escravos se uniram em diversos movimentos de luta pela mobilização racial e, essa união resultou na criação de diversos grêmios, associações entre outros. Essas associações negras conseguiram incorporar em seu interior um grande número de negros/as, e se apresentavam como assistencialistas, lúdicas e instrutivas, mas com um ideal em comum, a busca pela erradicação da discriminação racial e igualdade de direitos (DOMINGUES, 2007).

Ao abordar sobre o Movimento Negro, Matilde Ribeiro (2008) elucida que esse busca a valorização da cultura Africana e Afro-Brasileira “[...] dessa forma, a luta histórica é por garantia da dignidade e de continuidade de resistência contra a exclusão social, buscando com isso a visibilidade e a participação política das mulheres e dos homens negros” (2008, p. 990). Pois, historicamente esses tiveram sua participação minimizada em diversas esferas sociais.

Gomes (2012) pondera em seu escrito “Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando raça” que no contexto brasileiro, Movimento Negro trouxe significados à questão racial, compreendendo-a como um elemento de autonomia, pois essa opera de forma significativa na construção das identidades étnico-raciais, inquirindo sobre a história do país e da população negra, incorporou e continua a construir novos argumentos teóricos e epistemologias, para elucidar como o racismo brasileiro se manifesta.

O Movimento Negro também trouxe à tona outro olhar sobre as questões étnico-raciais, considerando-as como elemento fundamental para a edificação de uma sociedade democrática, onde toda a população tendo suas diferenças respeitadas seja tratada de forma

igualitária. Sendo assim, “para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas” (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Deveras, esse Movimento representou e continua a representar a luta da população negra na busca pela tentativa de depreender problemáticas relacionadas principalmente a preconceitos e discriminações, vivenciadas em diferentes âmbitos, majoritariamente no mercado de trabalho, na educação e no sistema político. De acordo com Domingues (2008) de todo modo, “[...] a ação do Movimento Negro foi determinante para a sociedade brasileira se conscientizar, de forma crescente, de suas contradições raciais. Malgrado as divergências entre as entidades quanto à natureza, aos métodos de luta [...]” (2008, p. 118).

O estudo realizado por Trapp e Silva (2010) traz interessantes apontamentos sobre o Movimento Negro, afirmando que esse não buscou somente pleitear a emancipação do/a negro/a na sociedade, protestar e delatar as formas de perseguição e injustiças raciais vivenciadas pela população negra brasileira, mas ele procurou romper principalmente com o “mito da democracia racial”. Sendo que, democracia é algo que não faz parte da trajetória da população negra, pois é evidente que há uma notória disparidade entre brancos e negros/as em diferentes espaços e quesitos da sociedade.

No livro “O Movimento Negro Educador” Nilma Lino Gomes (2017) descreveu o Movimento Negro como sendo distintas organizações coordenadas por negros/as engajados/as na luta pela superação do racismo, “participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil” (2017, p. 23- 24). Entre as principais reivindicações do Movimento Negro o acesso à educação foi o mais solicitado, uma vez que as altas taxas de analfabetismo prejudicavam a entrada dos/as negros/as no mercado de trabalho.

Gomes (2017) também salientara que no decorrer da história esse movimento elaborou inúmeras reivindicações e lutas, por exemplo, a imprensa negra paulista que pode ser entendida como uma produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra desde o século XX. Logo, “a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (2017, p. 29). Nesse sentido, o jornal desempenhava um papel educativo, informando e influenciando os/as negros/as a buscarem por seus direitos.

Outro marco que deve ser considerado é a Frente Negra Brasileira, uma associação que surgiu no ano de 1931 na cidade de São Paulo e proporcionou formação e entreterimento aos seus participantes, também criou escolas e promoveu alfabetização em todas as fases do desenvolvimento. Em 1936 ela se tornou um partido político, no entanto, em 1937 foi fechada por meio das instâncias governamentais que na época extinguiram todos os partidos políticos. Nesse contexto “a Frente Negra Brasileira pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (GOMES, 2017, p. 30).

Há também que se mencionar o Teatro Experimental Negro (TEN) que foi criado em 1944 e teve por objetivo criticar a discriminação, formar negros para atuar e resgatar a herança africana. Esse teatro alfabetizava seus integrantes e os escolhia entre os operários, modestos, pessoas sem nenhuma formação e os instruía. De acordo com Gomes (2017), o TEN também reivindicava um ensino escolar gratuito e para todos, além de demandar pela inclusão de negros na universidade, uma vez que, esses não tinham acesso à universidade por questões financeiras e pela discriminação racial e no decorrer dos anos, o Movimento Negro desenvolveu inúmeras lutas no combate ao racismo e a discriminação, pelos direitos igualitários, pelo resgate da Cultura Africana e Afro-Brasileira e pelo acesso dos/as negros/as a educação.

Nos anos 2000 essa luta ficou ainda mais intensificada, resultando em conquistas, como a criação em 2003, da Secretaria de Política de Promoção à Igualdade Racial (Seppir). Na questão educacional acadêmica foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), fundada para produzir ciência elaborada a partir de pesquisadores/as negros/as que se debruçam a estudar e debater sobre a temática racial e que buscam trazer um reconhecimento aos avanços alcançados pela população negra resultados da intensa luta do Movimento Negro (GOMES, 2017).

Desde então, inseridas nesse enfrentamento, as mulheres negras vêm desempenhando importante papel, como indicam as pesquisas realizadas por Carneiro (2003) Silva (2013) e Reis (2008). Essas, em sua maioria, sempre estiveram ligadas a luta por melhores condições de vida e oportunidades, por meio de diferentes reivindicações, desde o período escravista e pós-escravista se sucedendo até a atualidade.

[...] se originou o movimento de mulheres negras no Brasil, entre o final da década de 1970 ao início de 1980, colocando na pauta o combate às desigualdades de gênero e intragênero. Passaram a levar em consideração as especificidades das mulheres negras nesse país, que sofrem discriminação tríplice: por serem mulheres, por serem negras, e por serem de classe social superexplorada (REIS, 2008, p. 49).

A luta empreendida pelas mulheres negras envolve uma efetiva inserção nos movimentos sociais existentes, passando a inquirir acerca das desigualdades existentes entre brancas/negras e o discurso machista e cosmopolita. Ao escrever sobre a mulher negra nos movimentos sociais, Rodrigues e Prado (2010), buscaram analisar a junção entre Estado e a efetivação de uma identidade coletiva e política do Movimento de Mulheres Negras (MMN).

[...] esses atores sociais desafiam as noções de cidadania correntemente concebidas pelos Estados-Nação e contribuem para a extensão da noção de cidadania vigente ao mesmo tempo em que propõem demandas por inclusão igualitária para as minorias étnicas, lutando pelo reconhecimento dos grupos étnicos e por sua autodeterminação (RODRIGUÊS; PRADO, 2010, p. 445-446).

No texto intitulado “Mulheres em Movimento”, Sueli Carneiro (2003), uma das precursoras sobre o estudo da mulher negra, pondera que o MMN do Brasil é um dos mais estimados em âmbito mundial. Sendo também considerado um dos movimentos com melhor desempenho dentre o total de movimentos sociais do país. Esse movimento também apresentou contribuições fundamentais no processo de democratização do Estado, principalmente no que tange a criação de políticas públicas.

Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de público e privado. A violência doméstica tida como algo da dimensão do privado alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento faz com que a administração pública introduza novos organismos, como: as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência; e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a exemplo do treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas (CARNEIRO, 2003, p. 117).

De maneira específica, na região Centro-Oeste surgiram diversas organizações de Mulheres Negras: em 1990 o Coletivo de Mulheres Negras do Distrito Federal; 1991 o Grupo de Mulheres Negras Dandara do Cerrado que em 2002 passou a ser uma ONG; e em 1999 foi criado em Goiás o Grupo de Mulheres Negras Malunga/Gôiania. Em 2002 foi criado em Cuiabá- Mato Grosso o IMUNE/Instituto de Mulheres Negras de Mato Grosso. No Mato Grosso do Sul foi criado, em 1999, o Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul (CMNEGRAS) “Raimunda Luzia de Brito” e em 2007 o Instituto da Mulher Negra do Pantanal/IMNEGRA, em Corumbá/MS (SILVA, 2013, p.93).

As mulheres negras contribuíram de forma significativa para criação de órgãos, conselhos e políticas públicas para melhoria na condição de vida das mulheres. Em seu

desenvolvimento social, político e ideológico compreenderam que não nasceram para perpetuar a imagem da mulher negra serviçal, subalterna ou desvalorizadas, elas inovaram, enfrentaram e continuam a propor lutas contra as desigualdades existentes.

Ao abordar sobre o Movimento de Mulheres Negras, Gomes (2017) salienta que as ações desenvolvidas pelas mulheres negras inseridas nesse movimento, constroem conhecimentos sobre política, identidade, entre outros. Elas também lutam contra a violência e o machismo dentro do próprio Movimento Negro e de outros movimentos sociais, “elas reeducam homens e mulheres negros/as, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também elas mesmas” (GOMES, 2017, p. 73).

Nos dizeres de Silva (2013) as mulheres negras:

Tiveram atuações em Grupos, Partidos Políticos, Movimentos Sociais (feminista e negro), Conselhos, Fóruns e Órgãos internacionais, espaços acadêmicos, fincadas em raízes africanas e seus valores, tiveram atitudes positivas escolhendo. Elas, pelas vias de educar e serem educadas, assumiram o compromisso de atuarem como agentes em defesa da ética, da história, da construção de um jeito esperançoso de ser mulher, negra, trabalhadora, professora (2013, p. 95).

Articuladas, essas mulheres continuam a reivindicar mudanças em relação às disparidades sociais motivadas pela cor da pele. Essas reivindicações feitas têm garantido mudanças relevantes, pois a cada dia é possível contemplar uma participação mais significativas das mulheres negras no universo do trabalho, na escola e em diversos espaços da sociedade. “[...] muitos avanços foram obtidos através da participação das mulheres negras nas instâncias governamentais e não-governamentais, em seminários, colóquios, conferências nacionais e internacionais, entre outros espaços de debate” (REIS, 2008, p. 51). Todos esses debates são suporte para a elaboração e implementação de políticas públicas com olhar sobre as condições das mulheres negras, buscando a melhoria da saúde, da educação, da representação no mercado de trabalho, entre outros.

Por meio de toda luta e ressitência do Movimento Negro, do Movimento de mulheres negras e de outros movimentos sociais, a população negra tem ingressado cada vez mais em diferentes instâncias, principalmente no sistema educacional, precipuamente por meio de políticas públicas. A fim de melhor compreender essa realidade, no capítulo seguinte, analisamos as características da escolarização dos/as negros/as e quais os reflexos das Políticas de Ações Afirmativas para o ingresso de negros/as na universidade, uma vez que, tratar da trajetória de docentes negras na educação superior se apresenta como um dos objetivos desta pesquisa. Para tal, também descreveremos sobre a presença da mulher negra no mercado de trabalho e sua inserção na docência universitária.

CAPÍTULO II

A CONQUISTA DA MULHER NEGRA A EDUCAÇÃO E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Este capítulo trata, inicialmente, da educação dos/as negros/as no Brasil, com ênfase na escolarização da mulher negra. Ele também evidencia os reflexos das Políticas Públicas de Ações Afirmativas e sua relevância com relação ao acesso dessas mulheres à educação superior.

Posteriormente, destaca a atuação das mulheres negras no mercado de trabalho. Por fim, faz referência sobre a participação e atuação das mulheres negras na docência universitária.

2.1 Escolarização da mulher negra no Brasil

Ampla tem sido a discussão sobre a relevância da educação e da escola como um espaço de formação do saber e da convivência social em meio as diferentes culturas, a escola é então compreendida não somente como um local de transmissão de saber, ela envolve uma partilha de ideais, valores, crenças, que podem influenciar inclusive práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, principalmente contra a população negra.

Há que se considerar a pesquisa realizada por Regina Pahim Pinto (1993) uma pesquisadora que apresenta grande contribuição sobre a temática da educação dos/as negros/as no Brasil. Em seu estudo a autora evidenciou que os/as negros/as possuíam o maior índice de analfabetismo e menor nível de escolarização que os brancos, um número significativo de crianças negras em idade escolar fora da escola, além de apresentarem um índice maior de evasão escolar, por entrarem tardiamente na escola e pelas consecutivas repetências. A autora também mencionou que:

Além disso, os estudos têm demonstrado que o negro frequenta escolas de pior qualidade, seja quanto aos recursos pedagógicos, humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecidos. Alguns pesquisadores vêm trabalhando com a hipótese de que o sistema escolar trataria a população negra como população pobre e, nesse sentido, a criança negra tenderia a ser encaminhada para a escola carente. Esse mecanismo segregacionista encontraria ressonância nas próprias famílias negras que, desejosas de proteger os filhos de enfrentamentos traumatizantes procuraram escolas e outros equipamentos sociais frequentados por negros ou por população branca mais pobre (PINTO, 1993, p. 26).

Para reverter tal situação, os/as negros/as, mediante as alternativas possíveis buscaram e continuam almejar condições para modificar esse quadro educacional, isso por meio de

ações educativas significativas, “[...] seja empenhando-se para que a população negra se eduque, se instrua, seja tomando medidas para que isso se concretize. De fato, se considerarmos o Movimento Negro, percebemos que educação sempre esteve no centro das suas preocupações” (PINTO, 1993, p. 28). A autora também descreve que no começo do século na cidade de São Paulo foram criadas diversas associações negras que elaboraram diversificadas práticas educacionais, tais como:

[...] a encenação de peças teatrais, sessões de declamação de poesias, os chamados festivais litero dançantes, promoção de palestras educativas, formação de bibliotecas, até atividades educativas mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular, como o mantido pela Frente Negra Brasileira. Essa associação, cujas atividades no campo educacional merecem ser reconhecidas, tal o seu grau de abrangência organização, promoveu cursos de música, inglês, educação física, corte e costura, formação social (segundo alguns, uma espécie de preparatório para o ginásio) além de atividades como carpintaria, costura, que, embora não se configurassem como cursos profissionalisantes na prática funcionavam como tal. Associação como o centro cívico Palmares, o Grêmo Dramático e Recreativo Kosmos, a própria Frente Negra, o Centro Cívico de cultura social, todas fundadas entre 1926 e 1932, só puderam levar a vante suas atividades à custas de grandes sacrifícios e devido a colaboração voluntária de muitos (PINTO, 1993, p. 28).

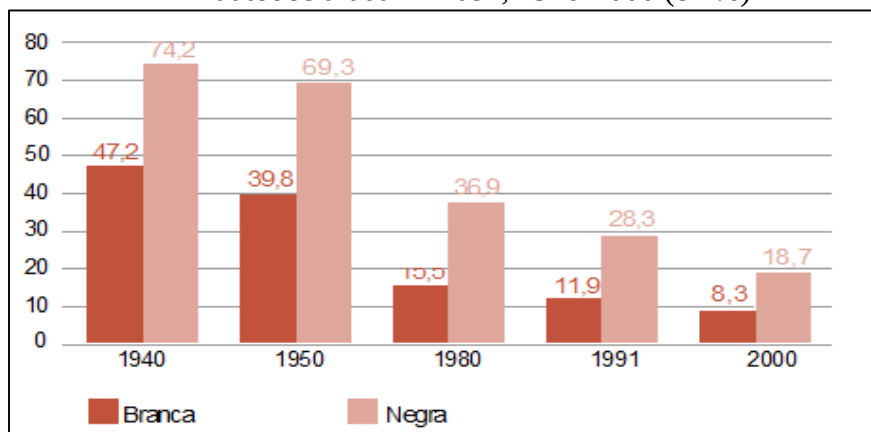
Nesse mesmo período a educação era reputada pelas lideranças negras como uma ferramenta para combater a inferioridade imposta ao/a negro/a e a sua condição desigual. Nesse contexto houve uma forte crítica às autoridades por não terem se atentado à educação do negro no período do pós-abolição, deixando os/as negros/as a merce da própria sorte.

Conceição Chagas (1996) também descreveu sobre o processo de escolarização dos/as negros/as, alegando que o sofrimento dos/as negros/as começou desde muito cedo, assim como ela relata em sua própria história de vida.

Como me esforçava para ser boa! Apesar de ouvir sempre: “sai pra lá ‘neguinha’, você não presta”; de, na escola me ser reservado o último lugar na última fileira; de muitas crianças se recusarem a se sentar comigo; de nos teatrinhos e corais da escola eu nunca poder participar, mesmo quando me oferecia, de na Parada de Sete de Setembro, eu nunca poder ser “pelotão”, guarda de honra da bandeira. Eu só via pessoas negras levando bandeira nos desfiles de Escola de Samba, só que naquela época isso não era honra nenhuma – escola de Samba era “coisa de negros” (CHAGAS, 1996, p. 7).

Levando em consideração esse frágil histórico educacional, os/as negros/as foram consideravelmente prejudicados. Em seu processo escolar, negros e negras apresentam as piores colocações nas estatísticas educacionais, como evidencia o Gráfico 3.

Gráfico 3- Taxa de analfabetismo na população de 15anos ou mais, por cor/raça autodeclarada – Brasil, 1940-2000 (em%)



Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2005, p. 67)

Como se pode notar o Gráfico 3 apresenta a taxa de analfabetismo da população branca e negra com recorte temporal de sessenta anos. Em 1940 a taxa de analfabetismo dos/as brancos/as era de 47,2% e, dos/as negros/as, de 74,2%, no decorrer dos sessenta anos a taxa caiu para 8,3% (brancos/as) e 18,7% (negros/as). Logo, houve uma redução das estatísticas nos dois grupos, com destaque para a diminuição do analfabetismo entre a população negra. Essa redução do analfabetismo foi resultado do aumento da escolarização dos/as negros/as, ainda assim, é preciso considerar que isso não foi o suficiente para superar as desigualdades raciais.

Em 1960, na população com pelo menos 25 anos de idade, a média de anos de estudo era de 2,7 anos para os brancos e de 1 ano para os negros. Quarenta anos depois as médias haviam melhorado: 6,7 anos entre os brancos e 4,7 anos entre os negros – o equivalente, nos dois casos, ao ensino fundamental incompleto. A taxa de crescimento no grupo negro (356,9%) foi 2,4 vezes maior que no grupo branco (149,3%), mas o hiato entre eles se elevou: a diferença de escolaridade entre negros e brancos com mais de 25 anos passou de 1,7 ano (1960) para 2,1 anos (2000) (Relatório do Desenvolvimento Humano 2005, p. 68).

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2005) pode-se dizer que uma das conquistas referente à educação brasileira, no final do século 20 e no início do século 21, foi ter concretizado a universalização do ensino, que favoreceu crianças brancas e negras. “Em 1992, de todas as crianças e adolescentes negros/as com idade entre 7 e 14 anos, 82,9% freqüentavam a escola (pública ou privada); em 2003 a proporção pulou para 96,4%. Entre as crianças e adolescentes brancos, a evolução foi de 91,3% para 98,1%” (PNUD, 2005, p. 68).

Quando observados os três níveis de ensino, os dados revelam que a frequência dos brancos em idade escolar matriculados no ensino fundamental, médio ou superior no período de 1980 a 2000 passou de 57,4% para 84,8%, em 2000. Entre os negros/as, nesse mesmo período houve uma variação de 45,3% para 78,9%. Portanto, a diferença entre os dois grupos foi reduzida, principalmente, pelo aumento de estudantes negros/as frequentantes do ensino fundamental. Em contrapartida, ainda existe uma significativa defasagem de alunos/as negros/as em idade escolar, principalmente da 1ª à 8ª série do ensino fundamental. Na fase do ensino médio a situação é parecida, há uma expansão do acesso ao ensino de brancos/as e negros/as, mas persistem as disparidades e a defasagem escolar que para os negros/as é maior (PNUD, 2005).

Entre os jovens com mais de 20 anos, no ano 2000, 26,1% das mulheres brancas e 23,6% dos homens brancos concluíram o ensino médio, em 2000. Já os/as negros/as, apresentaram um percentual de 16,5% de mulheres e 13,2% de homens. Logo, a proporção de adolescentes negros/as no ensino médio fora da idade regular é maior comparada ao grupo de adolescentes brancos.

Com relação à educação superior no Brasil, em 1960, somente 1,8% de brancos com idade superior a 30 anos havia concluído um curso superior, sendo 3% de homens e 0,49% de mulheres. Entre os/as negros/as, esse número era ainda menor: 0,13% ao total, sendo 0,21% entre homens e 0,04% entre as mulheres. No ano 2000, o percentual de brancos com nível superior completo havia avançado para 11,8%, sendo 11,6% entre homens e 12% entre mulheres. Já para os negros, nesse mesmo período, houve um aumento de 2,9%, 3,1% entre as mulheres e 2,7% entre os homens.

A evolução recente da universidade brasileira ilustra com clareza os limites das políticas de inclusão racial. Entre 1991 e 2000, o sistema universitário mais que dobrou: passou de 1,4 milhão para quase 3 milhões de matriculados. No entanto, a participação dos negros caiu ligeiramente, de 19,7% para 19,3%. (PNUD, 2005).

O Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2005) descreve, ainda, que a exclusão do/a negro/a na universidade brasileira apresenta dois aspectos. O primeiro é que a singela participação dos/as negros/as na educação superior é estreitamente aglomerada em cursos de menor prestígio, principalmente as licenciaturas como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2- Proporção de negros/as por curso superior concluído (%). Brasil, 1980 e 2000

CURSOS	1980	2000	Aumento/ Diminuição	Cursos	1980	2000	Aumento/ Diminuição
Administração	8,5%	12,3%	+ 3,8%	Eng. Química	7,8%	11,2%	+3,4%
Agronomia	14,4%	14%	-0,4%	Estatística	16,4%	22,8%	+ 6,4%
Arquitetura	5,7%	8,1%	+ 2,4%	Farmácia	11,6%	11,8%	+ 0,2%
Artes	6,3%	11,9%	+5,6%	Filosofia	12,6%	21,2%	+ 8,6%
Biblioteconomia	10,9%	21,3%	+ 10,4%	Física	9,2%	19,6%	+10,4%
Biologia	9,2%	17,1%	+ 7,9%	Geografia	14,9%	26,3%	+ 11,4%
Ciências Contábeis	12,7%	18,5%	+ 5,8%	História	12,2%	26,1%	+13,9%
Ciências Econômicas	9,5%	14,1%	+ 4,6%	Letras	10,9%	20,8%	+ 9,9%
Ciências Sociais	12,3%	20,3%	+ 8%	Matemática	9,7%	18,7%	+ 9%
Computação	9,9%	11,6%	+1,7%	Medicina	9,7%	11,3%	+ 1,6%
Comunicação Social	8,9%	12,2%	+ 3,3%	Odontologia	9%	8,9%	- 0,1%
Direito	9,4%	13,6%	+ 4,2%	Pedagogia	10,7%	20,9%	+ 10,2%
Educação Física	11,2%	17,1%	+ 5,9%	Psicologia	6%	10,8%	+ 4,8%
Enfermagem	23,1%	25,2%	+ 2,1%	Química	8,6%	14,5%	+5,9%
Eng. Civil	8,4%	12,7%	+ 4,3%	Serviço Social	15,8%	24,2%	+ 8,4%
Eng. Elétrica	6,6%	11,9%	+ 5,3%	Veterinária	14,3%	10,5%	- 3,8%
Eng. Mecânica	5,4%	9,6%	+ 4,2%	Total/Média Nacional	13,66%	15,44%	+ 1,78%

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2005, p. 72). Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 2, entre os anos da pesquisa (1980-2000) os cursos que registraram maior desenvolvimento são da área de ciências humanas e sociais. Em cursos de maior prestígio que dão acesso a rendas mais elevadas, como é o caso da medicina, veterinária, direito, odontologia, computação e arquitetura, a participação dos/as negros/as teve um leve aumento, e em alguns casos, foi até diminuída. Em segundo lugar, há que se mencionar que “[...] a participação dos negros só não se reduziu ainda mais ao longo da década de 1990 porque a expansão do sistema universitário ocorreu mais no setor privado (crescimento de 88%) que no público (53%)” (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2005).

Nota-se que a situação educacional dos/as negros/as, assim com menciona Gomes (2002) tem chamado a atenção de diversos pesquisadores. De acordo com a autora, a escola passa a ser entendida como instituição formadora não só de saberes escolares, mas também, sociais e culturais considerando que a educação e a cultura exercem um valor significativo no processo de construção das identidades.

Logo, educadores tem se interessado por pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais, “temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão

racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional” (GOMES, 2002, p. 40).

As pesquisas têm mostrado que as desigualdades em relação à escolarização dos/as negros/as percorrem por um longo percurso histórico, conforme explicita Garcia (2007) ao abordar sobre a educação dos/as negros/as no Brasil:

Desde a educação jesuítica, a opção foi por uma educação livresca, importada e aistórica. A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las (GARCIA, 2007, p. 34).

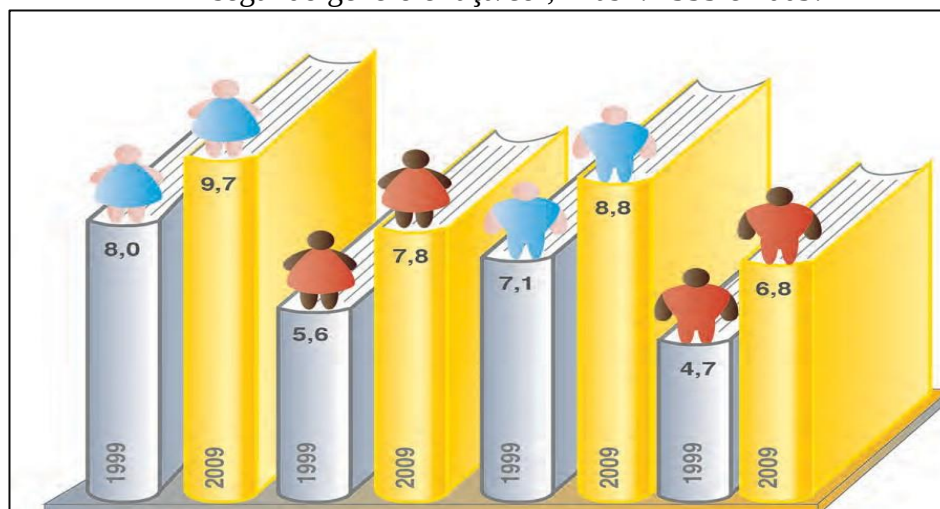
Segundo a autora foi por meio de uma Reforma denominada de Couto Ferraz-Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que se estabeleceu a instituição de escolas primárias e secundárias, sendo elas gratuitas e voltadas para crianças com mais de sete anos de idade, porém, não era permitida a participação de crianças escravas, já para os/as negros/as adultos/as não havia instrução formal, “as oportunidades educacionais para essas populações só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho” (GARCIA, 2007, p. 35).

Levando em consideração que o/a negro/a teve sua participação dificultada no ambiente escolar, Garcia (2007) afirma que:

Conhecer a história da educação do negro significa, dentre outras coisas, a necessidade de adentrar esses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afrobrasileira. Conseqüentemente, a invisibilidade social é “desnaturalizada” fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social (2007 p. 36).

Outra fonte de informações que traz grande contribuição são as pesquisas estatísticas. O Retrato das desigualdades de gênero e raça (2011) organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresenta dados significativos sobre a escolarização dos/as negros/as no Brasil, como mostra a Figura 3.

Figura 3: Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo gênero e raça/cor, Brasil. 1999 e 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça (IPEA, 2011, p. 12).

A Figura 3 demonstra que os homens negros estão em último lugar no que se refere à média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, com 6,8% em 2009, seguido das mulheres negras com 7,8% no mesmo ano. Já os homens brancos apresentam uma porcentagem de 8,8% e as mulheres brancas aparecem no topo com 9,7%. De acordo com o Retrato das desigualdades de gênero e raça (2011) observando a escolarização da população negra, no período de 1995 a 2009 houve um aumento de 2,4 anos de estudo, porém, não foi o suficiente para romper com as barreiras da desigualdade, pois em 2009 o seguimento negro tinha 6,7 anos de estudos, nesse mesmo período a população branca possuía 8,4 anos de estudo.

Passados oito anos, em 2017 o IBGE divulgou novos dados sobre a escolarização com recorte de gênero e raça. Essa pesquisa revelou que pretos/as e pardos/as continuam apresentando os maiores índices de analfabetismo no Brasil, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: Percentual de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade por sexo e raça/cor, Brasil. 2016- 2017

		2016	2017
Sexo	Homem	7,4 %	7,1%
	Mulher	7,0%	6,8%
Raça/cor	Branca	4,2%	4,0%
	Negra	9,9%	9,3%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016. Elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 3, é possível observar que houve uma redução da taxa de analfabetismo entre os anos de 2016 e 2017, entre homens e mulheres, brancos/as e negros/as. De forma específica, o percentual de analfabetismo dos/as negros/as foi de 9,9 em 2016, para 9,3% em 2017, ou seja, houve uma diminuição da taxa de analfabetismo, ainda assim, é evidente a disparidade do índice quando comparados brancos/as e negros/as. Outros dados expressos no Quadro 4 também comprovam essa disparidade.

Quadro 4: Taxa ajustada de frequência escolar líquida das pessoas por idade, sexo e raça/cor, Brasil. 2016-2017

		6 a 10 anos		11 a 14 anos		15 a 17 anos		18 a 24 anos	
SEXO	Homem	94,8	95,3	82,0	83,3	61,3	63,5	31,6	30,8
	Mulher	95,2	95,7	86,8	88,0	73,3	73,5	34,1	32,6
RAÇA/COR	Branca	95,0	95,8	88,1	89,1	75,7	76,4	37,4	36,7
	Negra	95,0	95,3	81,9	83,4	63,0	63,5	29,4	28,4

■ 2016 ■ 2017

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017. Elaborado pela autora.

O Quadro 4 evidencia que as mulheres possuem uma frequência escolar maior do que os homens em todas as idades, mas quando observada a questão da cor/raça, os/as brancos/as apresentam maior frequência escolar em todas as idades. É preciso considerar que houve um aumento nas taxas de frequência escolar, ainda assim, as disparidades continuam, principalmente entre os 18 a 24 anos de idade, período em que geralmente se ingressa na educação superior.

Esses dados denotam que as desigualdades, que por todo percurso histórico tem dificultado o acesso e a permanência da população negra à educação, ainda persistem. Mediante os dados expostos, vê-se que é de suma importância a produção/organização de atuações do setor privado e, principalmente, do público, com a finalidade de eliminar as desigualdades raciais no âmbito da educação. Apesar de existirem cotas raciais no nível superior, tanto para alunos quanto para efetivação de professores, a igualdade de condições entre negros/as e brancos/as dentro do cenário educacional brasileiro está longe de ser alcançada.

2.2 A conquista das Políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras e o acesso da mulher negra à educação superior

No intuito de modificar a realidade desigual imposta pela sociedade, o povo negro reivindicou por meio de muita resistência, que o/a negro/a tivesse um acesso efetivo ao sistema educacional.

Essas ações receberam maior impulso especialmente após a realização da III “Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância” realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Ao tratar das conquistas alcançadas em prol da igualdade de direitos, as Conferências Mundiais desenvolvidas pelas Nações Unidas-ONU tornaram-se elementos fundamentais no processo contra o preconceito e a discriminação.

Essa Conferência também foi motivo de grandes anseios e perspectivas por parte do Movimento Negro e da população negra brasileira, além de representar um marco na luta das mulheres negras contra o racismo e a discriminação, com destaque para a articulação de Organizações de mulheres negras brasileiras Pró-Durban, formadas por diversas organizações e coordenadas em grande parte pelo Criola, Geledés/Instituto da Mulher Negra, entre outros.

Como referência da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, a Declaração de Durban adotada no ano de 2001, representou um grande passo na luta contra a desigualdade racial. Afirmando que o racismo, a discriminação racial, a intolerância e a xenofobia, estabelecem contravenções para que as pessoas possam usufruir de todos os direitos humanos, se recusando a aceitar que todas as pessoas nascem livres e iguais, tendo por direito o livre exercício da cidadania.

A Declaração fez referência à notória persistência de casos de violência derivados do racismo, e que a ideia de superioridade de raças, que se desenvolveu durante o período colonial, perduram até os dias atuais. No cenário brasileiro, essa declaração trouxe à tona a importância de se trabalhar com as desigualdades entre negros/as e brancos no âmbito educacional, na saúde, no mercado de trabalho, nas questões de moradia e desenvolvimento.

A Declaração de Durban (2001) foi muito pontual à medida que:

Solicita que os Estados reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os numa condição maior marginalidade e situação de desvantagem (2001, p. 40).

Um dos pontos centrais de influência da Conferência de Durban foi à criação das Políticas de Ações afirmativas, com destaque para às cotas raciais, que a partir de Durban,

tornou-se um ponto crucial na luta do Movimento Negro. Portanto, as políticas afirmativas têm corroborado para a efetivação da participação negra nas esferas sociais e educacionais.

Uma dessas medidas foi à criação das Políticas de Ações Afirmativas, assim como descrevem Sabrina Moehlecke (2000-2002), Munanga (2001) e Palma (2019).

As Políticas de Ações Afirmativas são consideradas compensatórias, com fundamentos nas lutas pela igualdade, comumente são exercidas por meio de critérios socio-econômicos, sendo destinadas a grupos historicamente excluídos. Essas políticas “[...] reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, numa exigência de reconhecimento de identidades particulares. Essas políticas não são excludentes umas às outras e, muitas vezes, aparecem sobrepostas em alguns de seus aspectos” (MOEHLECKE, 2000, p. 9). As Ações Afirmativas surgiram como respostas aos problemas que geram a exclusão dos grupos sociais desvalorizados, principalmente dos/as negro/as. Mediante esses fatos, Moehlecke (2002) descreve que:

Uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foram às políticas de ação afirmativa, também designadas política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, que veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira (2002, p. 196).

Em conformidade com a autora, essa expressão foi gerada nos Estados Unidos, que por sinal apresenta elevado nível de referência sobre o tema. Porém, as ações afirmativas não se limitaram somente aos Estados Unidos, diversos países da Europa Ocidental como a Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros, também adotaram essa medida. Ao abordar sobre o processo de consolidação das Ações Afirmativas Moehlecke (2002) assim descreve:

[...] a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível (2002, p. 199).

No Brasil, com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais, com ênfase para o Movimento Negro, reivindicaram ações por parte do poder público em relação à raça, etnia, gênero, entre outros. Porém, somente no ano de 2001 é que foram aprovadas Políticas

de Ações Afirmativas para negros/as, tendo por referência o sistema de cotas e a necessidade de representação dos/as negros/as nas diversas esferas sociais (MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Munanga (2001) as ações afirmativas:

[...] são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação (MUNANGA, 2001, p. 31).

Nos dizeres de Munanga (2001) as ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, se apresentam como uma estratégia fundamental para aumentar o número de negros/as na universidade. Em sua pesquisa o autor evidenciou que mesmo depois de tantos anos após a abolição da escravidão, a presença do/a negro/a na educação superior representava um total de 2% enquanto os brancos representavam um total de 97%.

É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados (MUNANGA, 2001, p. 34).

Com a intenção de apaziguar o histórico de desigualdades vivenciadas pelos/as negros/as (as), o governo propôs uma série de medidas e, algumas delas, são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5- Ações do governo federal de promoção da igualdade racial (Seppir) 2003 a 2004

	Descrição da Ação
Apoio às comunidades remanescentes de quilombos	- <i>Projeto Juventude Quilombo: ampliando horizontes, em parceria da Seppir com a OIT.</i> - <i>Programa Petrobras Fome Zero: em parceria da Seppir com a Petrobras, e o Ministério de Assistência Social, o programa é desenvolvido em dez comunidades prioritárias.</i> - <i>Programa Fome Zero em 150 comunidades: lançamento do programa em parceria da Seppir com o Ministério de Segurança Alimentar e Combate à fome, a Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Cultura.</i> - <i>Programa Comunidades Quilombolas no Estado de Alagoas: desenvolvimento de programas de titulação de terras, integração sociocultural e inclusão da população no mercado de trabalho, em convênio da Seppir com a Secretaria de Políticas para Minorias do Estado de Alagoas.</i>

	- Ação Kalunga: desenvolvimento de programas de titulação de terras, subsídio à habitação, integração sociocultural e inclusão da população no mercado de trabalho, em convênio da Seppir com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a Petrobras, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Multiplicar, o Estado de Goiás e os Ministérios de Minas e Energia, Saúde, Cultura, Cidades, Esportes. - Regularização Fundiária, programa desenvolvido em parceria da Seppir com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Incra, em 116 comunidades no país; Eletrificação Rural, programa desenvolvido em parceria com o Ministério de Minas e Energia, em 29 comunidades; Abastecimento de água e saneamento básico, programa desenvolvido em parceria com a Fundação Nacional de Saúde, em 13 comunidades; Programa Nacional de Agricultura Familiar, desenvolvimento em parceria com o Pronaf, em 10 comunidades; projetos de desenvolvimento sustentável e geração de renda para 11 comunidades, em distintos estados do país, em parceria com a Petrobras.
<i>Inclusão e desenvolvimento econômico: trabalho, emprego e renda para a população negra</i>	- Programa de Ações afirmativas do Instituto Rio Branco: relançamento do programa de concessão de bolsas para candidatos afro-descendentes para o curso preparatório da carreira de diplomacia em convênio com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e as Secretarias de Direitos Humanos. - Programa Primeiro Emprego, em convênio da Seppir com o Ministério do Trabalho. - Projeto Empreendedores Afro-brasileiros, através de parceria entre a Seppir e a Associação Nacional dos Coletivos de Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros. - Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego, desenvolvimento em parceria com OIT, organismos federais, estaduais e municipais. Foram firmados convênios com a região do Grande ABC, o Estado da Bahia, o Vale do Jequitinhonha e o Município de São Paulo. - Projeto Desenvolvimento de uma Política Nacional para Eliminar a Discriminação no Emprego e na Ocupação e Promover a Igualdade Racial no Brasil, em parceria da Seppir, a OIT e organismos federais, estaduais e municipais.
<i>Cultura negra e combate à intolerância religiosa</i>	- Campanhas educativas de combate ao preconceito e à discriminação: Campanha Ação Afirmativa – Atitude Positiva, em parceria com o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap) e Projeto Identidade e Resistência – 90 anos e Arte de Abdias do Nascimento. - Projeto História e Cultura Afro-brasileira. - Projeto Cantando História.

	- <i>Projeto A Cor da Cultura.</i>
<i>Produção do conhecimento</i>	- <i>Apoio à Pesquisa Discriminação Racial e Preconceito de Cor no Brasil, realizada pela Fundação Perseu Abramo.</i>
<i>Inclusão da população negra no sistema educacional</i>	- <i>Programa de Inclusão da População Negra na Educação Brasileira em convênio com o Ministério da Educação.</i> - <i>Implementação da Lei 10.639/2003, prevendo o ensino de História da África no ensino público.</i> - <i>Ações em parceria entre Seppir, MEC e Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial, voltadas para a capacitação de professores, tendo em vista a aplicação da Lei 10.639/2003.</i> - <i>Convênio com o Programa Diversidade na Universidade.</i> - <i>Elaboração de projeto de lei, pela Seppir em parceria com o MEC, voltado para garantir o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições de ensino superior.</i> <i>Apoio à implantação, na UnB, do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Culturas Negras no Atlântico.</i>
<i>Saúde da população Negra</i>	- <i>Assinatura do termo de compromisso com o Ministério da Saúde para implantação da Política Nacional de Saúde da População Negra.</i> <i>Apoio à realização do Seminário “Saúde da população negra no Plano Nacional de Saúde: ações afirmativas para avançar na equidade”.</i>

Fonte: Paixão (2006).

Como visto, as ações afirmativas são fundamentais para o ingresso de alunos pretos e pardos na educação superior. Assim também defende a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que foi elaborada como uma ferramenta na luta contra o racismo no Brasil.

Na atualidade essa Secretaria faz parte do Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). Essa secretaria foi criada em 21 de março de 2003, por meio do reconhecimento das lutas do Movimento Negro e tem por proposta a criação de políticas públicas para promoção da igualdade racial em relação às oportunidades, tendo em vista a situação desigual do/a negro/a ao longo da história.

[...] políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

[...] em áreas como saúde, educação, trabalho, juventude e mulheres, entre outras.

[...] As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na

constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo. Uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados (SEPPIR, 2019, s/p).

Além dessas ações, um quadro elaborado por Vanessa da Palma (2019) destaca a criação das principais políticas afirmativas brasileiras:

Quadro 6- Diplomas legais: nacionais e internacionais sobre questões raciais e ações afirmativas

LEI	DATA PUBLICAÇÃO	RESUMO
Convenção Internacional	Promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8/12/1969. Publicada em 10/12/1969	Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial
Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial	Declaração de Durban Agosto de 2001	Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, intolerância correlata.
Lei nº 10.639/03	01/09/2003	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.
Lei nº 12.288/10	20/07/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
Lei nº 12.711/12	29/08/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Projeto de Lei nº 6.738/13	07/11/2013	Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das

		fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
Lei nº 12.990/14	09/06/2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
Orientação Normativa n. 3	01/08/2016	Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.
Portaria Normativa n. 4	06/04/2018	Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

Fonte: Palma (2019, p. 79-80).

Nesses itens, merece destaque a Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Artigo primeiro a referida lei estabelece:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Em sua pesquisa de doutoramento, Ana Luisa Alves Cordeiro (2017) traz uma interessante reflexão sobre a presença dos/as negros/as na educação superior no ano de 1980, “[...] relembramos que era um acesso precário, décadas depois é possível perceber um tímido aumento neste acesso [...]. Esse aumento no ingresso de pessoas autodeclaradas pretas e pardas é uma das consequências das cotas étnico-raciais na educação superior” (CORDEIRO, 2017, p. 95).

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a autora evidenciou um expressivo número de matrículas não consideraram o quesito cor/raça, no entanto, o significativo número de pessoas autodeclaradas pretas são evidências das conquistas da Lei nº 12.711/2012, como demonstra o Quadro 7.

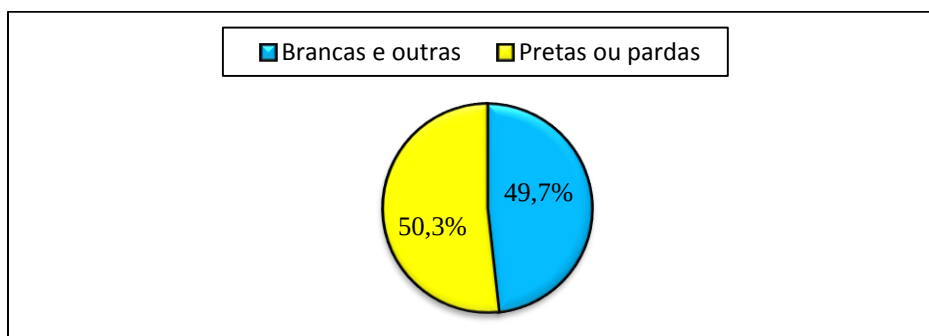
Quadro 7– Desagregação cor/raça – Censo da educação superior 2014

Cor/Raça	IES Públicas	%	IES Privadas	%	Total	%
Branças	618.653	25%	1.812.353	75%	2.431.006	100%
Pardas	411.251	25%	984.278	74%	1.395.529	100%
Pretas	102.066	19%	236.471	81%	338.537	100%
Amarelas	24.896	23%	76.768	77%	101.664	100%
Indígenas	8.226	23%	13.783	77%	22.009	100%
Sem Informação	211.757	22%	746.862	78%	958.619	100%
Não Declararam	584.153	23%	1.996.496	77%	2.580.649	100%
Total Matrículas	1.961.002		5.867.011		7.828.013	

Fonte: Cordeiro (2017, p.95) com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao tratar sobre, a Lei nº 12.711/2012, Palma (2019) afirma que mesmo depois de passados anos da vigência da Lei de Cotas nas universidades e instituições públicas brasileiras, 128 instituições a implementaram, “segundo portal do Ministério da Educação em 2015, 150 mil estudantes negros entraram em algum curso universitário pelo sistema de cotas” (2019, p. 83-84). Esse fato retrata um grande avanço para a inclusão dos/as negros/as na educação superior pública. Isso fica evidente ao observar os dados do IBGE (2018) expostos no Gráfico 4, o qual evidencia que os/as pretos/as e pardos/as apresentam a maior taxa de frequência no ensino superior público no ano de 2018.

Gráfico 4: Taxa das pessoas por cor/raça que frequentam o ensino superior, segundo a rede pública de ensino(%). Brasil, 2018



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Elaborado pela autora.

Conforme apontou o Gráfico 4, a maioria dos estudantes do educação superior são negros/as. De acordo com o IBGE (2018, p 09) isso é resultado “[...] da melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%)”, ainda assim, no ano em que o estudo foi realizado os negros continuavam a ser sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que fortalece a criação e manutenção de medidas que ampliem o acesso e a permanência de negros na rede pública de ensino superior.

Outra política afirmativa que merece destaque, ainda que recente no cenário brasileiro foi estabelecida por meio da Lei Nº 12.990 de 09 de junho de 2014, que prevê a reserva de vagas em concursos em âmbito federal que é composta por seis artigos descritos a seguir:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei (BRASIL, 2014).

Essa política afirmativa foi uma importante conquista, considerando que o ingresso de professores nesse nível de ensino, se dá, majoritariamente por meio de concursos públicos. No entanto, cabe mencionar a pesquisa realizada por Vanessa da Palma (2019) que faz uma denúncia pontual sobre a efetividade da Lei 12.990 no que se refere a concurso público federal para o magistério superior. Ao analisar editais de 63 universidades públicas federais do Brasil a autora afirma que a porcentagem de vagas reservadas para cotistas negros/as, para os cargos de docentes no ensino superior, demonstra que, apesar da Lei nº. 12.990/2014 prever os 20%, essa porcentagem não vem sendo atingida. Há um imenso flagrante da não efetividade da lei no caso concreto.

Após a análise, verificou-se que as vagas reservadas para negros (pretos e pardos) nos concursos públicos para o magistério superior federal, durante o período de 2014 até o início de 2017, atingiram 3,37% de vagas reservadas, ou seja, muito abaixo do determinado pela Lei de Cotas Raciais nº. 12.990/2014, que prevê 20% (2019, p. 188).

Conforme Palma (2019) a região Centro-oeste apresenta o menor número de universidades públicas do Brasil, ainda assim, essas cinco universidades apresentaram o maior número vagas para cotistas negros/as em seus editais entre os anos de 2014 a 2016. A Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT ficou em primeiro lugar, com 56 vagas, e a Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD em segunda posição, com 37 vagas reservadas em seus editais.

Nesse mesmo período as outras universidades, como a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Brasília-UNB apresentaram somente uma vaga para cotista negro/a. Em 2015, a UFG abriu 138 editais em áreas isoladas, porém, com o mesmo número de vagas em todos, além disso, nesse mesmo ano, alguns editais mencionavam que não haveria reserva de vagas para negros/as. Já a UNB, em 2014 publicou 108 editais, com apenas uma vaga reservada, em 2015 publicou a maior quantidade de editais do centro-oeste em um total de 154, mas contendo somente uma vaga em cada edital (PALMA, 2019).

Mediante à fragilidade desses dados, a autora afirma que:

Dessa maneira, evidencia-se a fragmentação de editais e vagas em concursos públicos para docente, visto que a Lei nº. 12.990 prevê que a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a três. Assim, da maneira como vêm sendo disponibilizadas as vagas para os concursos nas instituições federais de ensino, é impossível atingir a oferta de vagas para candidatos cotistas pretos e pardos. Ao se analisar os conteúdos dos editais, notou-se, em várias universidades públicas, a abertura de vagas reservadas para negros junto com as vagas destinadas à ampla concorrência. Em muitos casos, não fica clara a reserva específica para cotista, conforme definido na legislação (PALMA, 2019, p. 190).

Logo, Palma (2019) constatou que durante os anos de 2014 a 2017 as universidades federais da região Centro-Oeste tiveram um total de 680 editais prevendo 1323 vagas de ampla concorrência, dessas vagas somente 7,86% foram destinadas aos/as negros/as, quando o valor previsto pela Lei nº 12.990/2014 deveria ser de 20%.

Outra Ação Afirmativa a ser mencionada foi estabelecida por meio do decreto do Ministério da Educação (MEC), na Portaria Normativa Nº 13, De 11 de Maio de 2016, onde ficou determinada a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação, garantindo a reserva de vagas para negros/as (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

[...] Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

Art. 3º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pósgraduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pósgraduação.

Art. 4º O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria (BRASIL, 2016, s/p).

Essas ações ainda são muito recentes no cenário brasileiro, principalmente a reserva de vagas na Pós-Graduação. Por ter apenas três anos de elaboração, faltam estudos que evidenciem qual têm sido o resultado e as contribuições da lei supracitada. Ao tratar sobre cotas na Pós-Graduação, Cordeiro, Diallo e Cordeiro (2019) ressaltam:

É importante colocar que a CAPES ainda não disponibilizou em seu sítio eletrônico uma base de dados com informações sobre os programas de pós-graduação que reservam cotas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência no Brasil. O número pequeno de adesão e as discussões geradas da necessidade de os Programas de Pós-graduação se adequarem à Portaria nº 13 têm exposto o racismo institucional e epistêmico que subjazem nesses locais de produção e veiculação de conhecimento por excelência. E ao mesmo tempo, exigido da comunidade acadêmica um posicionamento frente ao imobilismo diante do racismo universitário (2019, p. 116).

Ainda que em longo prazo, essas medidas poderão contribuir para uma participação mais significativa das mulheres negras à educação superior e também na docência universitária. Todavia, mesmo com essas probabilidades futuras, é preciso considerar que ainda é preciso avançar em relação às políticas públicas, a fim de contribuir para o aumento de negros/as na educação superior, seja como discente ou docente.

2.3 Mulher negra e o mercado de trabalho

Há muito tempo as mulheres negras vêm sendo sinalizadas como aquelas que vivenciam a maior inconsistência no mercado de trabalho brasileiro. Para descrever tal problemática, adotamos os estudos de Bento (1995); hooks (1995); Gonçalves e Silva (2000) e dados estatísticos.

Ao tratar da condição das mulheres negras no mercado de trabalho, Maria Aparecida Bento (1995) faz uma afirmação que consideramos importante destacar na discussão:

A segmentação racial também pode ser traduzida pelo fato de que o grupo de mulheres negras apresenta as menores taxas de participação tanto em ocupações técnicas científicas artísticas e assemelhadas (53%) como nas administrativas (47%). Estas ocupações cujos salários são mais elevados e que implicam atividades consideradas nobres acabam sendo destinadas preferencialmente aos homens brancos e mesmo quando preenchidas por mulheres estão reservadas às brancas e amarelas. O lugar da mulher negra no trabalho está demarcado no imaginário de chefias e profissionais de recursos humanos. E o gueto da subalternização e da realização de atividades manuais. Nos serviços domésticos por exemplo, as negras estão representadas quase três vezes mais do que as brancas (325% contra 12,7%) e em atividades tais como serventes, cozinheiras e lavadeiras / passadeiras o percentual para negras é o dobro do das brancas (16% contra 7,6%) (BENTO, 1995, p. 482).

A autora também relata que essas mulheres sofrem diversas práticas discriminatórias no ambiente de trabalho, principalmente quando reivindicam um cargo de chefia. Mesmo que de forma implícita, as empresas e seus representantes possuem critérios raciais que geram

diversas práticas discriminatórias e esse tipo de discriminação afeta em grande parte a vida das mulheres negras.

A discriminação contra negras em cargo de chefia sustenta-se na resistência do branco em aceitar alguém socialmente considerada subordinada ocupando o comando de outros brancos. A hierarquia social baseada na raça e igualmente no gênero estabelece que a uma posição inferior na relação ampla entre brancos/negros homem/mulher deve corresponder uma posição inferior no trabalho onde o lugar de um jamais seja ocupado pelo outro (BENTO, 1995, p. 484).

Essas ações não estão restritas somente às mulheres negras que trabalham em serviços manuais, às mulheres com maior grau de escolaridade, ou que chegam a alcançar um cargo de comando em alguma empresa, também ficam privadas de determinadas atividades, pois historicamente “[...] há um lugar para a mulher negra no trabalho e este lugar não contempla atividades que envolvam, por exemplo, representação da empresa. O bloqueio se deve ao fato de que a visibilidade da empresa estará associada à figura daquela mulher negra” (1995, p. 485).

Bento (1995) ainda discorre que por meio das entrevistas realizadas em seu estudo, pode-se detectar que em todas as atividades que as mulheres negras exercem, elas sofrem alguma forma de discriminação, “tomados em conjunto os dados desvelam o lugar destinado à mulher negra a atividade doméstica o trabalho manual” (1995, p. 485). Ainda assim, isso não é garantia de que essas mulheres não sofrerão com as práticas discriminatórias, pois elas estão presentes em todos os espaços de trabalho na sociedade. Sobre essa perspectiva bell hooks (1995) enfatiza:

A insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas independentemente de nosso status no trabalho ou carreira assim como a aceitação passiva desses papéis pelas negras, talvez sejam o maior fator a impedir que mais negras escolham tornar-se intelectuais (1995, p. 470).

Cabe ressaltar que, as discriminações vivenciadas no ambiente de trabalho não é uma consequência contemporânea, e não atinge as mulheres negras somente na fase adulta, mas desde a infância essas mulheres enfrentam situações difíceis. Essas concepções estão presentes no artigo escrito por Luiz Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000) que relatam:

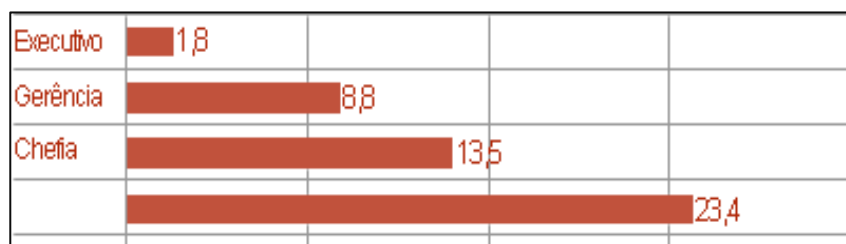
[...] as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho (2000, p. 140).

Ao realizar um levantamento sobre a presença do/a negro/a no mercado de trabalho, o Relatório do Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência (PNUD, 2005) constatou que a situação das pessoas negras é desvantajosa. Nos cargos de direção, por exemplo, entre as 500 maiores empresas do país os negros/as ocupavam a menor colocação.

Em 2003, no nível mais elevado das hierarquias dessas companhias, apenas 1,8% dos funcionários era negro. Na esfera intermediária, as pessoas negras representavam 13,5% dos supervisores e, em todo o quadro funcional, 23,4%. Como essas organizações são as que oferecem maiores possibilidades de progressão na carreira, pode-se concluir que as mulheres e os homens negros não só têm dificuldade de acesso a cargos de decisão no mercado de trabalho como enfrentam obstáculos para simplesmente trabalhar nessas companhias, que frequentemente oferecem melhores empregos em termos de remuneração, proteção e benefícios (PNUD, 2005, p 48).

Sobre essa perspectiva, o Gráfico 5 apresenta a porcentagem de participação dos negros nas 500 maiores impressas do Brasil em 2003.

Gráfico 5- Participação dos/as negros/as nas 500 maiores empresas- Brasil, 2003 (%)

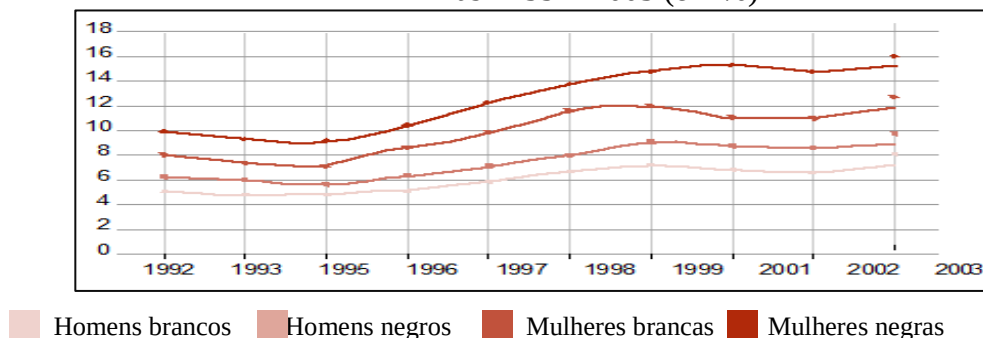


Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência (PNUD, 2005).

Os dados do Gráfico 5 revelam a singela representação das pessoas negras em cargos de chefia e demonstram, portanto, as dificuldades desse segmento, “os dados apenas corroboram o que está à vista de qualquer observador: quanto mais se avança rumo ao topo das hierarquias de poder, mais a sociedade brasileira se torna branca” (2005, p. 52).

Além disso, esse fato não se restringe somente aos cargos de chefia, pois nos espaços de formação e manutenção do poder os/as negros/as geralmente também não estão presentes. Essa dificuldade para ingresso no mercado de trabalho gera aos/as negros/as a maior taxa de desemprego e, nessa estrutura, as mulheres negras são as mais prejudicadas, assim como demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6- Taxa de desemprego por cor/raça autodeclarada sexo
Brasil 1992- 2003 (em %)



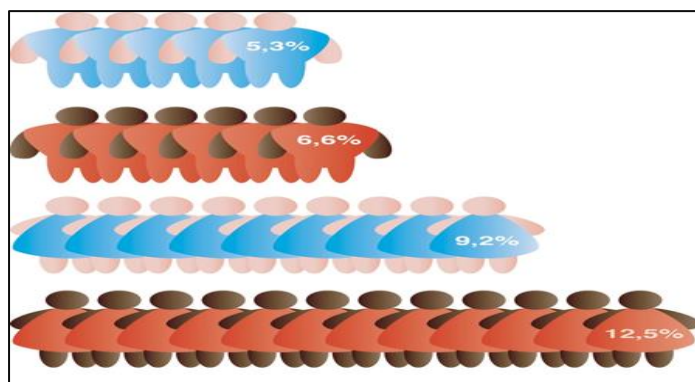
Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência (PNUD, 2005).

Como apontou o Gráfico 6, em um recorte temporal de 1992 a 2003, analisado pelo Relatório do Desenvolvimento Humano (2005) a taxa de mulheres desempregadas sempre foi maior do que a dos homens e, entre os homens, a condição do/a negro/a sempre foi mais desfavorável. Entre as mulheres também houve uma disparidade, onde o crescimento do desemprego das negras foi superior ao das brancas.

As desigualdades se manifestam ainda mais claramente quando o foco é dirigido à remuneração do trabalho. Na década de 1980, em média, a remuneração do trabalho de homens brancos e mulheres brancas equivalia ao dobro da remuneração do trabalho de homens negros e mulheres negras. Em 2003, os homens brancos ainda ganhavam em média 113% mais que os homens negros e as mulheres brancas, 84% mais que as mulheres negras (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2005, p. 65).

Seis anos depois dos dados trazidos pelo PNUD, o IPEA em 2009, também divulgou dados sobre a taxa de desemprego por cor/raça, no Retrato da Desigualdade de Gênero e raça, Esse estudo evidenciou que as mulheres negras continuavam a apresentar a maior taxa de desemprego, como relata a Figura 4.

Figura 4: Taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato da Desigualdade de Gênero e raça (IPEA, 2011).

Em 2013 o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos- DIEESE divulgou dados sobre o trabalho doméstico no Brasil que apresentou a condição da mulher negra nesse setor.

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).

Por meio dos dados estatísticos é notória a dificuldade da mulher negra em relação ao mercado de trabalho. A esse respeito, há que se mencionar a fala de Elisabeth Natel (2014) em sua dissertação de mestrado, ao dizer que a mulher negra apresenta uma condição desvantajosa no mercado de trabalho.

Houve queda na taxa de desemprego entre mulheres negras e pardas de 18,2% em 2003 para 9,1%, em 2011. Entre as mulheres brancas, o indicador caiu de 13,1% para 6,1%. A mulher negra ainda tem muito a conquistar no mercado de trabalho. Mesmo quando a escolaridade é similar, a diferença salarial gira em torno de 40% entre mulheres negras e brancas. A mulher negra ingressa antes no mercado de trabalho, mas continua sendo a última que se retira das atividades profissionais (2014, p. 41).

A autora também afirma que a discriminação racial prejudica a luta pela constância entre os sexos, além de acentuar as desigualdades que concedem à mulher negra os piores indicadores comparados ao restante da população, inclusive aos homens negros. Portanto, “elas são a síntese da tripla discriminação de gênero, sexo e cor na sociedade brasileira: mais pobres, em situações de trabalho mais precárias, com menores rendimentos e vivenciam as mais altas taxas de desemprego” (NATEL, 2014, p. 31).

Além desses aspectos, Euclides (2017) ao tratar da presença da mulher negra no mercado de trabalho declara que elas se deparam fortemente com o fenômeno do racismo e sexismo que as impedem de acessar postos de trabalho considerados de prestígio ou de comando. Portanto, “[...] mulheres negras ainda continuam enfrentando barreiras simbólicas para conseguirem traçar trajetórias profissionais semelhantes às dos demais sujeitos – homens e mulheres brancas e homens negros” (2017, p. 07).

2.4 Professoras negras na educação superior

Um dos avanços alcançados pelas mulheres negras foi à inserção na escola e consequentemente no ensino superior, o que lhe abriu novas portas no mercado de trabalho, porém, o número de mulheres que ocupam um cargo no magistério é pequeno.

Sobre essa perspectiva, Teixeira (2006) afirma que a profissão de professor(a) é majoritariamente branca e feminina, no caso da educação básica. Na educação superior predominam as pessoas brancas e do sexo masculino. As pessoas negras ficam em sua maioria, alocados na educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante.

Em torno de 60% das mulheres professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental, enquanto os homens só atuam nesse nível de ensino em 23%; a maior parte (31,7%) atua no nível médio e em expressivo percentual (18,3%) trabalha no nível superior de ensino. Ou seja, através desses dados se pode concluir que o ensino superior é uma categoria masculina (a participação dos homens é mais de quatro vezes superior à participação das mulheres), assim como o ensino médio, os cursos de formação profissional e de educação física, enquanto o ensino fundamental e a educação infantil para profissionais de nível médio são femininos e mais representativos também para pretos e pardos (TEIXEIRA, 2006, p. 27-28).

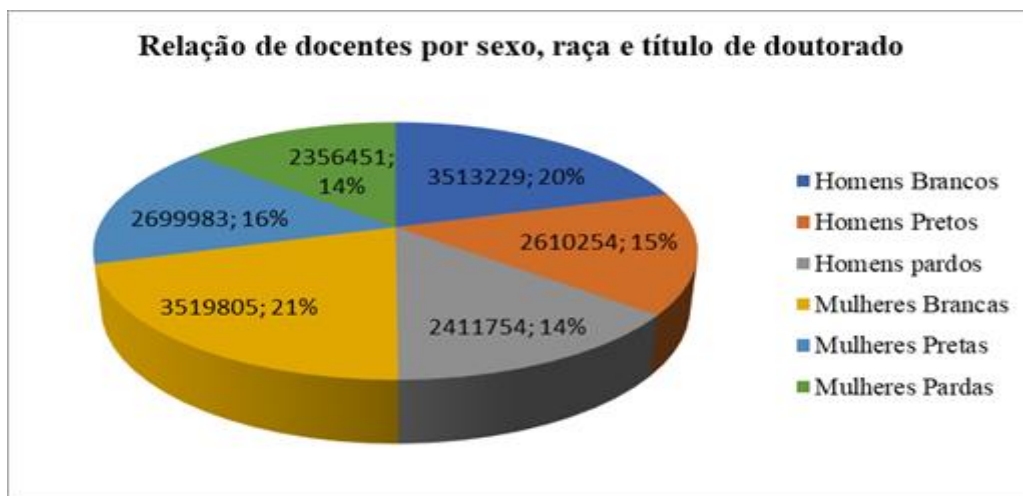
A autora, então, sublinha que as mulheres negras professoras têm maior representação no ensino fundamental, já o ensino médio, é representado em sua maioria por homens brancos seguidos das mulheres brancas. De acordo com os dados, quanto maior o nível de ensino, menor é a atuação de mulheres negras.

Nesse segmento, uma das pesquisadoras da temática da mulher negra docente na educação superior, Joselina da Silva (2010) destacou que:

Entre os professores negros (mulheres e homens) com doutorado, as mulheres negras também são minoria numa ínfima diferença percentual. A defasagem é ainda mais significativa se considerarmos o universo integral dos professores doutores no País (2010, p. 28).

Essas concepções são reafirmadas quando observados os dados estatísticos, que demonstram a pequena porcentagem de mulheres negras na docência universitária, como apresenta o Gráfico 7.

Gráfico 7: Relação de docentes por sexo, raça e título de doutorado no Brasil, 2015



Fonte: Euclides (2017, p. 29) baseado nos dados do INEP, Censo Superior ano de 2015.

Por meio do Gráfico 7, é possível notar a presença de 30% de mulheres pretas e pardas com título de doutorado, atuantes em universidades brasileiras no setor público e privado. De acordo com Euclides (2017, p. 29) “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”. Ainda assim, quando comparados aos homens e mulheres brancos (48%) as mulheres negras e homens negros nesta mesma categoria encontram-se em menor número (34%).

Tendo em vista a relevância de voltar o olhar sobre as pesquisas já realizadas sobre a temática, produzimos uma revisão da literatura sobre os estudos das mulheres negras na docência universitária entre os anos de 2008 e 2018. Foi lançada mão das bases de dados Periódicos Capes, Periódicos Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Inicialmente foram feitas pesquisas nessas bases, no entanto, nos periódicos Capes e Scielo não foram localizados estudos sobre a temática nesse período de tempo, já no banco de teses e dissertações foram encontrados sete estudos.

Essa dificuldade em localizar pesquisas que abordem sobre professoras negras na educação superior também aponta dados relevantes, levando em consideração que pouco tem se abordado sobre esse tema, o que demonstra uma efetiva necessidade de estudos que se proponham a pesquisar sobre as mulheres negras, principalmente na docência da educação superior, assim como afirma Silva (2013) “consequentemente, faz-se necessária a produção de dados que nos ajudem a entender o perfil das mulheres negras no Ensino Superior, na

qualidade de alunas, professoras, dirigentes, pesquisadoras e demais profissionais nesta seara” (2013, p. 31).

No Banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados nos últimos dez anos um total de sete estudos, entre teses e dissertações, que tratam sobre a temática da mulher negra na docência da educação superior (REIS, 2008; CRISOSTOMO, 2008; MACHADO, 2011; SILVA, 2013; NATEL, 2014; QUADROS, 2015; EUCLIDES, 2017).

Em panorama geral, uma das dificuldades encontradas foi em relação à investigação de professoras universitárias negras em diferentes cursos, sendo que, se possível é imprescindível dialogar com pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, pois nos sete estudos encontrados, somente um contou com a participação de uma docente da área de exatas, já o restante teve como participantes professoras negras nos cursos de ciências humanas, assim como destacou Reis (2008):

Todas as professoras entrevistadas concluíram cursos ligados à área de Ciências Humanas e, também, exercem as suas atividades profissionais nesta área. Apenas a professora Lourdes Brazil leciona no curso de engenharia, embora tenha feito um curso da área de humanas. É importante salientar que a minha pretensão era trabalhar com narrativas de professoras negras de distintas áreas (humanas, exatas, biológicas, agrárias, tecnológicas, etc.). O meu interesse era tentar perceber se a inserção em diferentes cursos, de distintas áreas, como aluna e como docente, poderia interferir no processo de construção de suas identidades raciais negras. [...] A tentativa foi feita, mas não foi possível realizar tal propósito, pois praticamente todas as professoras negras localizadas (e que aceitaram participar da pesquisa) são da área de ciências humanas (2008, p. 31).

Em sua tese de doutorado pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Reis (2008) propôs debater sobre histórias de vida que constituíram professoras universitárias negras, por meio de entrevista de suas histórias de vida com cinco professoras negras, tendo por objetivo investigar processos de construção de identidades raciais negras sobre um viés de raça, classe e gênero. Assim sendo, a autora revelou que:

Os depoimentos das professoras mostram como as identidades, compreendidas num processo dialético, vêm se constituindo ao longo de suas trajetórias. Assim, o movimento das identidades apresentado em suas falas levou-me à compreensão de que essas identidades: de raça, de classe e de gênero passam a ser, também, uma questão política em suas vidas. (REIS, 2008, p. 183).

No mesmo ano, Crisostomo (2008) em sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba teve por objetivo investigar a condição da mulher negra entre professoras universitárias da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007, no setor privado, por meio de entrevistas com três professoras da cidade de Sorocaba, duas atuantes e uma aposentada. A autora concluiu que:

A análise dos dados permite afirmar que a condição da mulher negra como professora universitária é de exclusão nesse nível de ensino. Este é um momento oportuno para contarmos as histórias dessas quase invisíveis mulheres negras, professoras universitárias que conseguiram resistir e alçar outros vôos em direção à construção de novas identidades. Contar essas histórias é trazer à baila, trazer à tona uma realidade há muito silenciada. Não importa quanto tempo tenha passado, nós encontramos um caminho. Esta é uma forma de conhecermos essa realidade, problematizá-la, indagá-la. Um olhar atento sobre as trajetórias e narrativas das poucas mulheres negras, professoras universitárias da cidade de Sorocaba – São Paulo desvela uma história de neo-racismo brasileiro. À medida que a mulher negra se fizer mais presente na universidade em posições sociais e profissões em que antes não lhe era permitido, promoverá transformações nas expectativas da sociedade (2008, p. 07).

Em 2011 pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Machado (2011) em sua dissertação teve como metodologia fotografias do acervo oficial desta universidade de 1950 a 1976, onde buscou (re)contar o caminho percorrido por uma professora negra em uma instituição de ensino superior, em uma sociedade marcada pelo racismo e na qual poucas mulheres negras ocupavam/ocupam cargos considerados de poder. Ao concluir sua pesquisa a autora descreveu que “os estudos sobre mulheres negras são de fundamental importância, pois estas tem sido parte importante da sociedade brasileira há cinco séculos, mas invisibilizadas em suas potencialidades” (2011, p. 131).

Nessas idas e vindas, vou tecendo a história da Prof. Maria José Alves de Oliveira, do Instituto de Educação Física, da UERJ, fornecendo pistas que permitam entrelaçar esta história com tantas outras de diferentes mulheres negras, em suas lutas, práticas, processos identitários e superações, buscando desnaturalizar práticas sexistas, racistas e discriminatórias (MACHADO, 2011, p. 131).

Já a pesquisa de doutorado realizada por Silva (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, teve por objetivo compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações vêm construindo suas carreiras na educação superior. A postura teórico-metodológica da autora foi construída com base na Fenomenologia e a coleta de dados foi feita por meio de conversas prolongadas com quatro professoras. No decorrer da pesquisa ela constatou que:

As mulheres negras atuando na Educação Superior são em números reduzidos. Vivem a atmosfera contínua de prestação de contas, de provar que estão aptas, que têm condições de realizar o trabalho didático-pedagógico com competência técnica, científica e metodológica, e de estarem todo tempo provando que merecem o lugar do não negro. Para enfrentar situações tão tensas e conflitantes, professores negros e professoras negras, notadamente em qualquer nível de ensino, precisam fortalecer suas identidades étnico- raciais a fim de enfrentar realidades que se revelam violentas, cruéis, hostis [...] (2013, p. 53).

A dissertação escrita por Natel (2014) pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Vale do Rio dos Sinos- Unisinos teve por objetivo compreender e analisar como se dá a ascensão ou não ao protagonismo das profissionais negras, em três ambientes universitários, por meio de entrevista com quatro professoras universitárias, duas negras e duas brancas, Ao final da pesquisa, a autora considerou que:

Todos os estudos realizados observaram o quanto nossas academias precisam abrir horizontes, caminhos e oportunidades para que as mulheres negras estejam mais presentes nestes espaços de saber. A constante inserção nas universidades pesquisadas mostrou o quanto a mulher negra ainda está ausente, em maior número nas academias, como professora, em funções de coordenação, como participante da cúpula diretiva de cursos de graduação, entre outros. Verificamos que nos cursos de Mestrado e Doutorado a presença da mulher negra, quer como aluna, como docente ou como funcionária administrativa ainda é precária (2014, p. 156).

No ano seguinte, Tatiana Quadros (2015) em sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria, teve por objetivo dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por meio de uma pesquisa quantitativa ao ponto em que apurou o número de docentes negras atuantes na Universidade Federal de Santa Maria, que entre 639 professoras somente três eram negras. E uma pesquisa qualitativa por meio de entrevista que buscou analisar a trajetória de vida de uma professora negra com base na história oral. Ao término da pesquisa a autora concluiu que:

A participação de negros, em espaços de trabalho de maior prestígio, ainda é muito restrita e essa realidade se torna ainda mais evidente, quando falamos de mulheres negras [...] ser mulher e ser negra, no Brasil, significa estar inserida em um mundo de marginalização e discriminação sócio racial. A melhoria da posição social do negro e, especificamente, da mulher negra é o resultado de grandes esforços, demonstrado através da sua capacidade de enfrentamento e de superação dessas desigualdades (2015, p. 06).

Por fim, Euclides (2017) em sua tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, teve por objetivo analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras, que atuam em universidades públicas do Ceará, por meio de entrevistas semiestruturadas ela ouviu nove professoras. Em sua tese a autora afirmou que:

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 (2017, p. 213).

Por intermédio dos estudos e autores que dialogam com esta pesquisa, constata-se que as diversas lutas do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras, das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, não foram suficientes para assegurar equidade de direitos por parte das mulheres negras brasileiras. Por meio dos dados estatísticos nota-se que elas ainda representam um grande número dos trabalhos domésticos, e, além de serem demarcadas pela violência, possuem representação minimizada nos cursos de graduação e nos cargos de prestígio. Se não bastasse isso, as mulheres negras também vivem estigmatizadas pela sua aparência e sexualidade, tendo que se reinventar e contruir sua identidade em meio a desvantagens e relações de gênero e raça.

Considerando essas ponderações é fato que as mulheres negras que chegam a ocupar um cargo de alto prestígio, acabam por romper com o imaginário da mulher negra serviçal, empregada doméstica, mal paga e desvalorizada. Assumindo uma nova identidade diante da sociedade. Além disso, “as mulheres negras profissionais acadêmicas precisam contar suas histórias a partir do lugar que ocupam e não deixar que outros (as) contem essas mesmas histórias de maneiras equivocadas ou distorcidas” (NATEL, 2014, p. 56).

À vista disso, este estudo justifica-se pelo intuito de discutir sobre a trajetória e a construção da identidade de professoras universitárias negras, considerando que historicamente a sociedade atribuiu a essas mulheres um lugar, uma identidade de subalternidade, mediante um sistema capitalista e elitista. Assim, quando uma mulher negra passa a ocupar esse cargo que historicamente não lhes pertencia, elas rompem com o imaginário social de subalternidade dando lugar à doutora, bem instruída que luta pelos seus direitos e espaços de representação.

Por conseguinte tornou-se imprescindível dar voz a essas mulheres, ou seja, ouvir essas, que factualmente se encontram ao longo do tempo, do outro lado da linha, nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2010), o lado excluído e não valorizado, no entanto, que vem ganhando espaços e representatividades em diferentes âmbitos, principalmente na área da docência.

Observando as informações e reflexões ora tratadas, apresentam-se como problemáticas desta pesquisa as seguintes questões: *Como se deu a trajetória de professoras negras da educação superior? De que forma as professoras negras vêm construindo sua identidade docente? Como elas vivenciam o ambiente universitário, considerando que esse é*

um lugar de privilégio? Quais são suas estratégias adotadas para fortalecer sua identidade e quais influências exercem para seus pares?

Essas questões têm por objetivo principal analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais as experiências que atravessam suas identidades.

Os objetivos específicos se delimitaram em a) mapear o quantitativo de docentes negras atuantes nas universidades federais da região Centro-Oeste; b) analisar as relações entre a trajetória de vida das docentes e suas experiências relacionadas a preconceito, racismo ou discriminação racial; c) identificar quais são as dificuldades e estratégias de resistência das professoras negras no espaço acadêmico colonializado.

Com base nas discussões até aqui propostas, no capítulo subsequente descrevemos toda a organização metodológica que ampara este trabalho de pesquisa, bem como as opções e caminhos escolhidos para coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta toda a organização metodológica empregada nesta pesquisa e como se desenvolveu o seu percurso. De forma detalhada descrevemos as opções que guiaram a coleta de dados, bem como as características do local e das participantes envolvidas no estudo.

3.1 Itinerário metodológico

A metodologia utilizada está pautada na abordagem mista, e sobre essa proposta de pesquisa, Farra e Lopes (2013) argumentam que o método misto tem sido amplamente discutido na contemporaneidade, sendo necessário elaborar estudos que apresentem rigorosidade na interação entre os dados obtidos nas duas modalidades (qualitativa e quantitativa).

Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais (FARRA; LOPES, 2003, p. 70).

A fim de superar as barreiras que desagregam essas duas modalidades de pesquisa, é fundamental a utilização da precisão gerada pelas análises quantitativas e as exposições aprofundadas obtidas por meio de análises qualitativas. Sobre esse aspecto Spratt, Walker e Robison (2004) afirmam que:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (2004, p. 6).

Considerando essas ponderações, a pesquisa é quantitativa ao ponto em que buscou descrever o total de professoras negras que atuam nas universidades federais da região Centro-Oeste. Ao abordar sobre a pesquisa quantitativa Sampierri, Collado e Lucio (2013) afirmam que “enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias” (2013, p. 30).

A pesquisa também é qualitativa, ao trazer à tona as falas de professoras autodeclaradas negras que atuam nas universidades, onde o estudo foi realizado. Sobre essa abordagem, Chizzotti (2003, p. 221) argumenta que “a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um

campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre”. Ou seja, busca compreender o sentido e a interpretação de determinados fenômenos de acordo com o valor que as pessoas sobrepõem a eles. Nessa perspectiva Ludwig (2014, p. 8) argumenta que “a pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”.

Ao tratar sobre a pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009) exemplificam dizendo que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (2009, p. 31). Ao utilizar o método qualitativo, os pesquisadores visam compreender o significado das coisas, porém, os valores e as trocas não são quantificados, onde os dados observados não são métricos, possibilitando sua análise por diferentes abordagens. Esse tipo de pesquisa também apresenta características distintas, como endossam essa ideia as autoras Silveira e Córdova (2009).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (2009, p. 32).

Considerando essa proposta metodológica, para que haja melhor entendimento sobre cada etapa da pesquisa, os passos estão descritos em subitens:

3.1.1 Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada no cenário da região Centro-Oeste do Brasil, que possui uma área de 1.606.399.509 km² e que corresponde a 18,86 % do território nacional. De acordo com o IBGE (2019) a região possui cerca de 16.301.900 milhões de habitantes. É a segunda região brasileira com mais extensão territorial, porém uma das menos populosas. Faz fronteira com a Bolívia e o Paraguai e sua localização favorece a ligação de fronteira com as outras regiões brasileiras. Ela é composta pelos estados de Mato Grosso-MT, Mato Grosso do Sul-MS, Goiás-GO e a capital do país, Brasília.

No aspecto educacional, dados do IBGE (2017) revelam como tem se dado a educação nessa região, como evidencia o Quadro 8 e 9.

Quadro 8: Taxa de escolarização das pessoas de 0 a 5 e de 15 a 17 anos por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%) 2016-2017

Regiões	De 0 a 3 anos		De 4 e 5 anos		De 15 a 17 anos	
Brasil	30,4	32,7	90,2	91,7	87,2	87,2
Norte	14,4	16,9	84,1	(1) 85,0	87,5	86,6
Nordeste	27,2	(1) 28,7	94,1	(1) 94,8	86,0	86,1
Sudeste	35,9	39,2	90,8	93,0	88,2	88,7
Sul	38,0	(1) 40,0	88,1	(1) 88,9	86,2	85,8
Centro-Oeste	2,0	(1) 25,4	84,4	(1) 86,9	88,6	87,0

■ 2016 ■ 2017

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017. Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 8, sobre a taxa de escolarização entre zero e cinco anos, a Região Centro-Oeste apresentou a penúltima colocação com 25,4% sobre a escolarização de 0 a 3 anos de idade, estando acima somente da Região Norte que apresentou 16,9%. Já as Regiões Sul e Sudeste mantiveram as mais elevadas porcentagens e a situação se repete na faixa entre quatro e cinco anos. Com relação a escolarização de 15 a 17 anos, o Quadro 8 também demonstrou que os dados permanecem estáveis nos dois anos do estudo, e nesse quesito o Centro-Oeste apresentou a segunda colocação com 87%.

Em relação ao número médio de anos de estudo das pessoas com 25 anos ou mais de idade, fase em que geralmente as pessoas já concluíram ou estão cursando a educação superior, o quadro 9 evidencia:

Quadro 9: Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade e sexo/raça, segundo as grandes regiões 2016-2017

Regiões	Percentual		Sexo/Raça	Percentual	
Brasil	8,9	9,1	Homem	8,7	8,9
Norte	8,3	8,6	Mulher	9,1	9,3
Nordeste	7,6	7,7	Branca	10,0	10,1
Sudeste	9,7	9,9	Preta ou Parda	8,0	8,2
Sul	9,2	9,4			
Centro-Oeste	9,2	9,5			

■ 2016 ■ 2017

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017. Elaborado pela autora.

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, de 2016 a 2017, conforme o Quadro 9, apresenta um aumento significativo em todas as Regiões, sendo que, o Centro-Oeste apresenta valores acima da média nacional. Nesse mesmo quesito as Regiões Nordeste e Norte ficaram abaixo da média nacional. Com relação ao recorte racial, as diferenças continuam a aparecer, apresentando-se 10,1 anos de estudo para brancos/as e 8,2 anos para pretos/as e pardos/as. Logo, as diferenças baseadas na cor da pele ainda persistem no quesito educacional. Ainda assim, de forma geral a região Centro-Oeste tem apresentado boas colocações e significativos aumentos na estatísticas, o que faz com que aumente o interesse em pesquisar as questões educacionais presentes nesse contexto.

Com relação ao quantitativo de docentes autodeclarados pretos e pardos que atuam em universidades da região Centro-Oeste, o INEP (2018) disponibilizou dados que permitem quantificar esse número de docentes e organizamos esses dados no Quadro 10.

Quadro 10- Número de docentes de instituições de educação superior (públicas e privadas), segundo sexo e cor/raça - Centro-Oeste – 2018

Cor/ Raça	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
Branca	8.443	8.874	17.317
Preta	332	514	846
Parda	3.015	3.828	6.843
Amarela	254	298	552
Indígena	24	38	62
Sem informação	5.831	6.393	12.224
Total	17.899	19.945	37.844

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior- INEP (2018). Elaborado pela autora.

Com base no Quadro 10, é notório que a maioria dos professores das instituições de educação superior da região Centro-Oeste, são homens brancos, e em números bem próximos das mulheres brancas. Os homens pardos são os terceiros no quesito e as mulheres pardas aparecem em quarta colocação. Os/as professores/as pretos/as, bem como os/as amarelos/as, apresentam uma participação duas vezes menor do que a dos professores brancos, já os professores indígenas, são os últimos colocados nessa modalidade de ensino.

3.1.2 Local do estudo e caracterização das universidades participantes da pesquisa

O estudo quantitativo foi desenvolvido por meio de dados concedidos pelo INEP (2018) e o estudo qualitativo foi realizado com professoras negras que são docentes nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Optamos por escolha pragmática realizar a pesquisa somente em universidades federais.

As universidades participantes do estudo são: Universidade de Brasília- UNB, Universidade Federal de Goiás-UFG; Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD; Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. Para facilitar a compreensão sobre o contexto do local onde a pesquisa foi produzida descrevemos a seguir, um pouco da história e do funcionamento das universidades participantes.

Universidade de Brasília-UNB

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962, no segundo ano da criação de Brasília, com o intuito de fornecer uma educação superior pública e de qualidade. A construção estrutural do campus contou com uma estrutura moderna e inovadora.

De acordo com as informações disponíveis no site da instituição, mesmo com o local reservado para sua edificação, por questões políticas, foi necessário muito esforço para empreender essa construção. Logo, foi por meio da Lei 3.998 que o então presidente da República João Goulart autorizou a criação da universidade. Atualmente a UNB possui 72 cursos de graduação presenciais, nove cursos a distância (UNB, 2019).

Outro aspecto que merece destaque é que a UNB apresenta reserva de vagas, entre elas o Sistema de Cotas para Negros. Para concorrer nessa modalidade o candidato deve possuir traços fenotípicos que o caracterizem como negro (cor preta ou parda). Ao realizar a sua inscrição, o candidato deve assinar um termo de autodeclaração, sendo que, as informações contidas no termo são de responsabilidade do candidato, o qual deve responder por toda e qualquer falsidade. As vagas reservadas a negros que não forem preenchidas serão destinadas a vagas universais (CESPE UNB, 2018).

Universidade Federal de Goiás-UFG

A criação da Universidade Federal de Goiás aconteceu em dezembro de 1960, por meio da junção entre cinco escolas superiores de Goiânia sendo elas: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e

a Faculdade de Medicina. A fundação da universidade representou um grande avanço para a cidade e trouxe novas possibilidades de formação e capacitação profissional.

A construção da universidade foi marcada por um grande esforço da sociedade a fim de garantir sua edificação e contou com um planejamento pedagógico que buscou superar o modelo tradicional brasileiro. De acordo com o site da instituição, a UFG possui aproximadamente 7.000 vagas autorizadas pelo Ministério da Educação-MEC, para distintas formas de ingresso. Em 2019, foram ofertadas 6.450 vagas via SISU e 275 para processos seletivos específicos (UFG, 2019).

A UFG é adepta das cotas para negros na graduação, que se tornaram lei em 2012 (Lei 12.711/12). Além disso, a universidade também dispõe do Programa UFGInclui (Resolução CONSUNI/UFG n. 29/2008), alterada pela Resolução CONSUNI/UFG n. 031/2012), que garante uma vaga extra para o ingresso de indígenas, negros (pretos e pardos) e quilombolas, em cada curso de graduação.

Para concorrer a vaga por cotas raciais a universidade adota o processo de autodeclaração, um documento pelo qual o (a) candidato(a) se autodeclara preto(a), pardo(a) ou indígena. Já para a consumação da vaga por cotas, a universidade utiliza a heteroidentificação, que faz a complementação à autodeclaração. Esse processo é conduzido por uma Comissão de heteroidentificação da instituição, sendo realizado por meio de entrevistas presenciais e análise de documentos dos/as candidatos/as autodeclarados/as negros/as, quilombola e indígena. O critério adotado é do fenótipo, ou seja, as características físicas observáveis (formato da boca e nariz, cor da pele e espessura do cabelo). Essa Comissão de Heteroidentificação visa à fiscalização a fim de garantir a efetivação das ações afirmativas e coibir fraudes (UFG, 2019).

Por meio de dados do INEP (2018) também trazemos o número de docentes que atuam na UFG e quantos/as desses/as são autodeclarados/as pretos/as e pardos/as.

Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados originou-se por meio da desmembração do Centro Universitário de Dourados- CEUD e do campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. Nos anos 70, o campi de Dourados já possuía os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia, abrangendo outros cursos no decorrer dos anos. Em 1991 surgiram os primeiros cursos de pós-graduação, em âmbito de mestrado na área de Agronomia e História. No ano 2000, foram implantados os cursos de Medicina, Direito, mestrados e o doutorado em Agronomia, sendo o primeiro da região. Considerando essa

significativa ampliação, tornou-se necessária a expansão das instalações e para tal, foi proposta a criação de uma cidade universitária. Em 2005 com o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, foi criada a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás – UFG. Logo, foram criados novos cursos de graduação e de pós-graduação.

Com a sua adesão ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a universidade expandiu os cursos de graduação, de pós-graduação, docentes e técnicos. Além disso, com uma política de educação inclusiva, a UFGD passou a ofertar vagas para comunidades indígenas e de assentamentos rurais, e para municípios vizinhos, por meio da Educação a Distância (UFGD, 2019).

A Lei 12.711/12 orienta que 50% das vagas sejam reservadas para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, a metade das vagas é reservada a candidatos advindos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um 1,5 salário-mínimo, e a outra metade para os que possuem renda acima de 1,5 salário mínimo per capita. Outro aspecto é que todos os cursos de graduação da UFGD têm uma vaga direcionada a indígenas por ampla concorrência, independente de ter cursado escola pública ou privada.

Com relação à reserva de vagas para candidatos autodeclarados negros (pretos/pardos) e indígenas (PPI) elas devem ser preenchidas em proporção no mínimo igual à soma dessas populações em Mato Grosso do Sul, que de acordo com último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 51,95%; e para pessoas com deficiência (PCD), em 21,48%. Em caso de não aprovação de candidatos com o perfil das reservas de vagas, as remanescentes serão usufruídas por candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas de ensino. Os candidatos que optam por concorrer a uma vaga destinada a cotas deve apresentar uma autodeclaração.

A universidade também destaca que antes da realização da matrícula, os candidatos PPI tem que passar por um processo de confirmação da autodeclaração, que é realizado por meio da Comissão Geral de Heteroidentificação da UFGD. Da mesma forma, os candidatos indígenas devem apresentar documentos comprobatórios (Rani, ou declaração da liderança indígena ou FUNAI, atestando o seu pertencimento ao povo e/ou comunidade indígena). Já os candidatos com deficiência devem apresentar a documentação que comprove sua condição (Laudo Médico e/ou Laudo Psicológico), para que seja feita a averiguação (VESTIBULAR UFGD, 2019).

Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT

Em 1970 por meio da Lei 5.647 foi criada a Universidade Federal de Mato Grosso. A universidade é considerada a maior instituição de educação superior do estado. A instituição conta com um campus sede, mais campi universitários e com cerca de 15 pólos de Educação a Distância.

No ano de 2011, a UFMT implantou diversas ações visando o desenvolvimento institucional e social da universidade, com ênfase para a reserva de 50% das vagas iniciais para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo 20% delas destinadas a negros/as. Os candidatos que optam por concorrer a uma vaga destinada a cotas Recentemente, a instituição adotou a Comissão de Verificação de Autodeclaração, no processo seletivo 2019/1. O que contribuirá para uma efetiva execução das políticas de cotas na universidade.

Nesse processo, os candidatos que se enquadrarem nas categorias de ingresso de pretos, pardos e indígenas podem ter a sua autodeclaração submetida à comprovação de veracidade, podendo ser convocado a qualquer momento pela Comissão Permanente de Homologação e Acompanhamento de Matrículas por Ações Afirmativas (UFMT, 2019).

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS foi fundada em 1962. A universidade se expandiu e atualmente além da capital Campo Grande, a universidade possui câmpus em nove cidades sul-mato-grossenses.

A UFMS possui 111 cursos de graduação presenciais e a distância e diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado (UFMS, 2019).

A universidade também é adepta à reserva de vagas, que é feita em conformidade com a Lei 12.711/2012.

Para concorrer a uma vaga por cotas o aluno deve apresentar todos os documentos comprobatórios para essa modalidade. Em conformidade com as informações contidas no site da instituição, além dos documentos os candidatos podem ser avaliados presencialmente, antes de matricular-se. Esse processo acontece por meio de uma Banca de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração (UFMS, 2019).

Para descrever de forma mais sistematizada sobre o processo de reserva de vagas para alunos/as negros/as na graduação nas universidades participantes da pesquisa, organizamos as informações de forma conjunta no Quadro 11.

Quadro 11: Organização da reserva de vagas na graduação para negros/as nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste

Universidade	Reserva de vagas para negros/as	Autodeclaração	Verificação da autodeclaração
UNB	Sim	Sim	Não
UFG	Sim e vaga extra por meio do Programa UFGincluir	Sim	Sim, por meio de Comissão de heteroidentificação
UFGD	Sim	Sim	Sim, por meio de Comissão Geral de heteroidentificação
UFMT	Sim	Sim	Sim, por meio de Comissão de Verificação de Autodeclaração
UFMS	Sim	Sim	Sim, por meio de Banca de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.3 Fonte de dados/ participantes da pesquisa

A fonte dos dados quantitativos foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que nos concedeu dados com base no Censo da educação superior (2018).

A fonte de dados da pesquisa qualitativa foram professoras autodeclaradas negras (pretas e pardas) operantes no sistema superior de ensino e, a escolha por entrevistar essas mulheres foi baseada no fato de que historicamente elas tiveram sua representação minimizada em diferentes espaços, mas que vêm ocupando diferentes posições na sociedade, como é o caso da docência universitária. Tendo em vista nosso intento de compreender a trajetória e a construção da identidade dessas mulheres elas são a fonte necessária para alcançarmos tal objetivo.

Um dos critérios para seleção das professoras foi a atuação em diferentes áreas, sendo assim, contamos com a participação de sete docentes nos cursos de Educação Intercultural, Direito, Pedagogia, Psicologia e Química.

Para preservar a identificação das participantes e como forma de valorizar e homenagear a ancestralidade negra adotamos nomes fictícios de origem africana para descrever as docentes. Para sintetizar as principais informações sobre as participantes, elaboramos o quadro 12.

Quadro 12: Descrição das participantes da pesquisa

Nome	Idade	Maior nível de formação	Cargo ocupado	Área de Atuação	Instituição
Kinuca	48 anos	Pós-Doutorado	Docente associada	Educação Intercultural e Pós-Graduação em direitos Humanos.	UFG
Abla	47 anos	Doutorado	Docente adjunta	Pedagogia	UFGD
Etana	47 anos	Doutorado	Docente adjunta	Pedagogia e todos os cursos de licenciatura	UNB
Madaha	45 anos	Pós-Doutorado	Docente adjunta	Direito	UFMS
Aduke	39 anos	Doutorado	Docente associada	Química	UFG
Areta	36 anos	Doutorado	Docente adjunta	Psicologia	UFMS
Nala	35 anos	Pós-Doutorado	Docente adjunta	Pedagogia	UFMT

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.4 Técnica/instrumento para coleta de dados

Ao refletir sobre a técnica de pesquisa, sob a perspectiva qualitativa, optamos pela entrevista, pois “A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico” (DE BRITTO JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 237). Levando em consideração o objetivo do estudo, a entrevista individual permite a compreensão de como ocorre esse processo.

Ao tratar dessa técnica de pesquisa, Ludke e André (1986) descrevem que a entrevista tem sido uma das mais aplicadas nas pesquisas científicas, ela garante um significativo proveito em relação às outras técnicas utilizadas, pois favorece uma absorção instantânea dos dados almejados.

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário [...] Como

se realiza cada vez de maneira exclusiva seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (1986, p. 33).

As autoras também ponderam que comparada a outras técnicas que tem todo o seu processo definido, a entrevista se constrói a partir da interação e da comunicação entre o pesquisador e o pesquisado. Para tal, o tipo de entrevista utilizado nesta pesquisa está sob uma perspectiva semiestruturada, que tem por característica um esquema básico, no entanto, não fechado, permitindo ao pesquisador a liberdade de fazer mudanças necessárias no decorrer do diálogo. Esse tipo de entrevista é preferível quando “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para realização das entrevistas, o instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A) elaborado com questões norteadoras. A versão preliminar do roteiro foi submetida à apreciação de uma professora que tem pesquisas na temática racial, a qual fez apontamentos e correções que contribuíram para o aprimoramento das questões.

Para registrar as entrevistas presenciais, optamos pela gravação em áudio, com auxílio do aparelho de celular. Segundo Ludke e André (1986) “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (p. 37). As entrevistas a distância foram realizadas por meio do aplicativo *Skype*, e gravadas em áudio com auxílio do aparelho celular. Ao concluir essa etapa todas as entrevistas foram transcritas, sistematizadas e analisadas de acordo com a proposta de análise adotada.

3.1.5 Procedimento para coleta dos dados

Para coleta dos dados quantitativos, foi encaminhada ao INEP uma solicitação via e-mail, para a concessão de dados referentes ao quantitativo de docentes por cor/raça, da região Centro-Oeste. De forma favorável, recebemos os dados brutos que posteriormente organizamos de acordo com a proposta de análise.

Para os dados qualitativos, realizamos contato com as professoras por meio de e-mail e celular, onde foi apresentada a proposta de pesquisa. Ao concordarem em participar do estudo, foi entregue a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) contendo os pontos principais da pesquisa e o contato dos responsáveis.

As entrevistas foram realizadas com data e horário pré-definidos, de acordo com a disponibilidade das envolvidas. Assim sendo, contamos com a participação de sete professoras. Desse quantitativo foram realizadas cinco entrevistas presenciais, uma na cidade de Dourados-MS e quatro na cidade de Campo Grande- MS. As quatro entrevistas restantes foram realizadas de forma remota por questões de localização, elas foram efetivadas por meio do skype e foram gravadas com dispositivo de celular. Posteriormente todas as entrevistas foram transcritas.

3.1.6 Procedimento de análise dos dados

Quantitativos

Após a coleta dos dados, para realização da análise, utilizamos a estatística descritiva. Portanto, por estatística entende-se que:

[...] se trata de um ramo da Matemática Aplicada, uma metodologia, uma técnica científica, adotada para se trabalhar com dados, ou seja, com elementos de pesquisa. Esta metodologia, este método, consiste em uma série de etapas, iniciando pela coleta das informações (dos dados) que, após coletadas, passarão por uma organização e apresentação. Chegamos, daí, a uma fase complementar, na qual se dará a análise daqueles dados (já organizados e descritos) (CARVALHO; CAMPOS, 2016, p. 19).

Com base nesse princípio coletamos os dados através do INEP (2018), que vieram em formato de dados brutos. Na sequência organizamos tais dados de maneira a expor o quantitativo de docentes negras atuantes nas universidades onde o estudo qualitativo foi conduzido. Sobre a perspectiva descritiva adotada, Carvalho e Campo (2016) afirmam que essa é:

[...] encarregada dos primeiros passos do processo estatístico, quais sejam, a coleta, a organização e a descrição (ou apresentação) dos dados. Estas três etapas iniciais – coleta, organização e descrição – podem ser resumidas em uma única palavra: síntese dos dados (2016, p. 21).

Logo, as informações foram organizamos e dispostas em quadros e gráficos que permitiram descrever e analisar os dados coletados, a fim de atender os objetivos propostos pelo estudo.

Qualitativos

Para atender aos critérios da pesquisa qualitativa que busca compreender os sentidos que as pessoas trocam entre si e na interação com os sujeitos sociais, optamos pela análise de conteúdo. Ao tratar da análise de conteúdo, Silva e Fossá (2015) descrevem que:

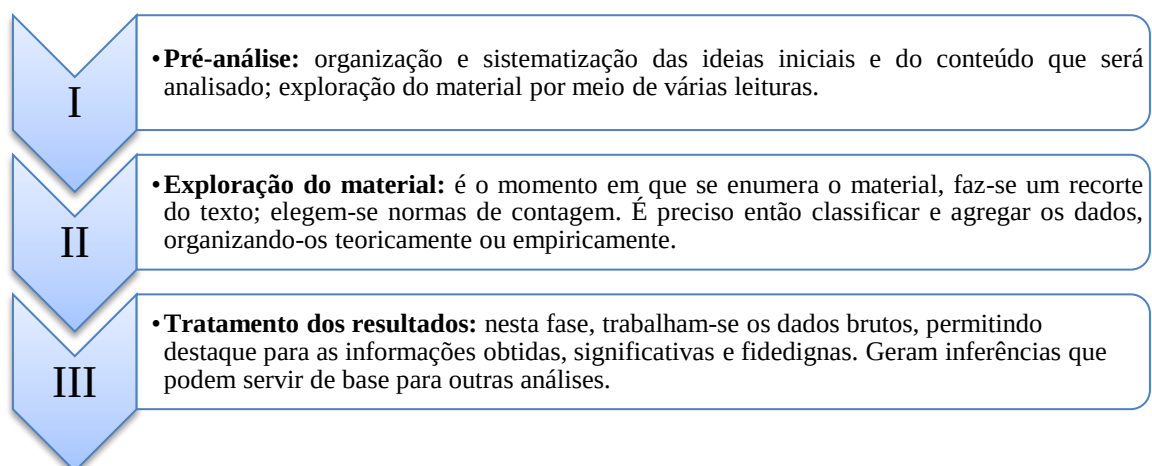
A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros (2015, p. 02).

Segundo Bardin (1979) esse tipo de análise representa um montante de técnicas que por meio da sistematização e da descrição do conteúdo das mensagens, visa fornecer indicativos que favoreçam a interpretação das mensagens captadas. A autora também explica que:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver (BARDIN, 1979, p. 42).

De acordo com a mesma autora, a análise de conteúdos se divide em diferentes fases, e se organiza em três elementos principais, sendo eles:

Figura 5- Organização da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (1979, p.95). Elaborado pela autora.

Seguindo essas informações, após concluída a coleta de dados quantitativos, organizamos os dados coletados em gráficos e quadros, por meio da estatística descritiva. Para a análise qualitativa, realizamos a pré-análise, ou seja, organizamos e sistematizamos as ideias iniciais e elaboramos uma estrutura definida do desenvolvimento da pesquisa, também criamos categorias para a elaboração da interpretação. Posteriormente fizemos a Exploração do material, examinamos as transcrições de forma sistemática em atribuição às categorias formuladas na fase anterior. No final, fizemos o Tratamento dos Resultados, (inferência e a interpretação) das entrevistas, que deram origem a formas de categorização dos dados.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA, CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mais do que dados, esse capítulo representa a fala, os relatos, identidades e vivências de docentes negras da educação superior que atuam em diferentes instituições federais da região Centro-Oeste do Brasil. Essas histórias antes silenciadas, mas ricas de descobertas e convivências são descritas nas páginas a seguir.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA QUANTITATIVA

Os dados que geraram os resultados da pesquisa quantitativa foram concedidos pelo INEP, com base no Censo da Educação Superior (2018). Esses dados vêm ao encontro de um dos objetivos específicos que propôs mapear o quantitativo de professoras negras atuantes nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Dessa forma, por meio da análise estatística descritiva, apresentamos os resultados obtidos expressos em Gráficos e Quadros.

O Quadro 13 descreve os dados brutos recebidos pelo INEP e evidencia o total de professores por cor/raça nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste, sendo elas: Universidade Federal de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2018.

Quadro 13: Total de professores/as por cor/raça e sexo, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018

Cor/raça	UNB		UFG		UFGD		UFMS		UFMT		Total
Sexo	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
Branca	845	925	527	523	15	23	612	573	646	614	5.303
Preta	28	42	36	31	2	0	21	32	1	6	199
Parda	188	256	196	176	3	5	133	165	234	263	1.619
Amarela	32	30	9	16	0	0	20	26	68	74	275
Idígena	5	6	2	1	0	0	4	8	2	3	31
Sem I.	272	322	697	799	303	379	76	96	191	230	3.365
Total I	1.370	1.581	1.467	1.546	323	407	866	900	1.142	1.190	10.792
Total II	2.951		3.013		730		1.766		2.332		

*Sem I: Professores/as que não declararam sua cor/raça. Total I: Total de professores mulheres e homens.

T II: Total de professores/as por instituição.

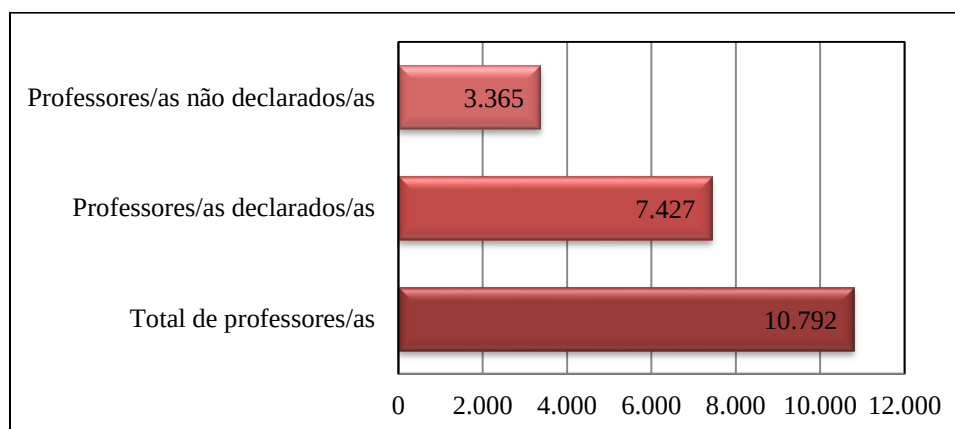
Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

O Quadro 13 mostra um panorama geral do quantitativo de docentes por cor/raça e sexo, nas universidades pesquisadas no ano de 2018. É preciso mencionar que as categorias supracitadas no quadro 13 foram enviadas pelo INEP e são divididas de acordo com as categorias do IBGE, mas para as análises posteriores trabalhamos com a categoria negros, considerando que a luta negra tem defendido a categoria negro como somatório de pretos e pardos.

Considerando essas ponderações, a soma total de professores das universidades federais da região Centro-Oeste é de 10.792 professores, no entanto, desse quantitativo, 3365 professores não autodeclararam a sua cor/raça. Por conseguinte, é notório o elevado número de professores/as não declarados nas universidades estudadas, portanto, não é possível afirmar com precisão absoluta, o número e a porcentagem exata do quantitativo de professoras e professores por cor/raça no contexto do estudo. Sendo assim, para os gráficos seguintes, consideramos nossos dados como uma amostra.

Logo, para dar início as análises, tornou-se necessária a compreensão sobre o elevado número de professores não declarados, conforme demonstra o Gráfico 8.

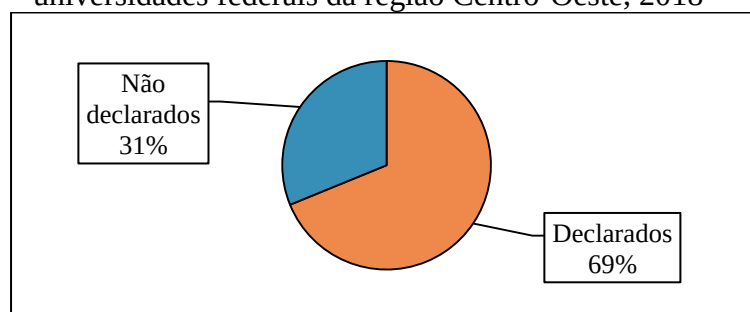
Gráfico 8: Total de professores/as declarados/as e não declarados/as em relação a cor/raça, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Em concordância com o Gráfico 8, do total de 10.792 professores/as atuantes nas universidades federais da região Centro-Oeste, 3.365 não declararam a sua cor/raça, sendo assim, o quantitativo de professores/as declarados/as é de 7427. Esses dados ficam mais notórios quando observados em porcentagens, conforme expõe o Gráfico 9.

Gráfico 9: Porcentagem de professores/as declarados/as e não declarados/as nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018

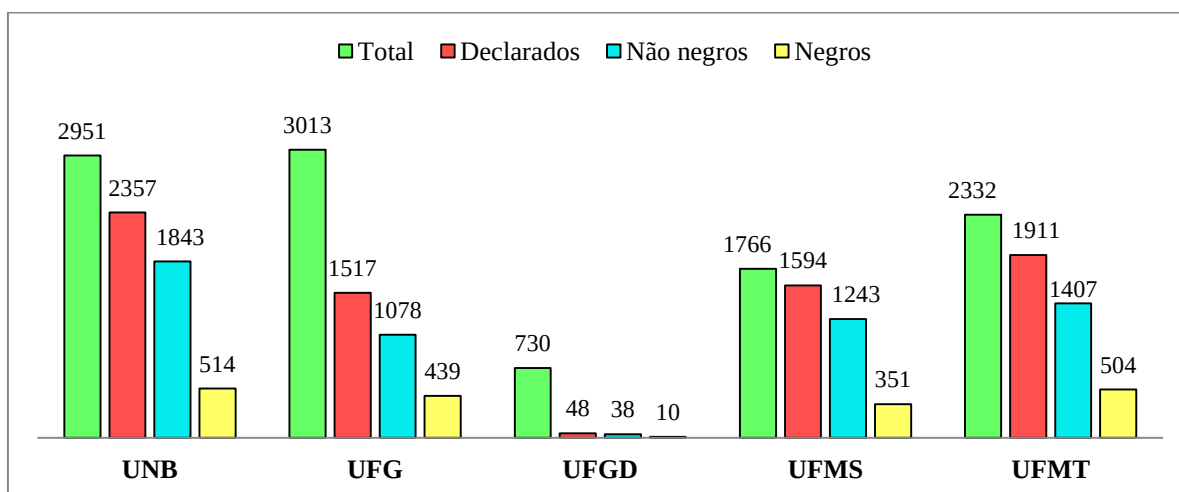


Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Como aponta o Gráfico 9, nas universidades pesquisadas em um universo de 10.792 professores, os 3.365 que não declararam sua cor/raça constituem um percentual de 31%, por outro lado, os 7.427 professores declarados totalizam 69% dos professores.

Esse expressivo número de professores/as não declarados/as sugerem que há negligência por parte das instituições, referente a obrigatoriedade da autodeclaração, assim como, do sistema de estatísticas que em sua maioria não tem contemplado a categoria cor/raça. Há também uma falta de conscientização sobre a importância de se definir o pertencimento étnico racial nas escolas e universidades, o que pode gerar esse número expressivo de pessoas sem autodeclaração. Para que haja a percepção do quantitativo de professores/as autodeclarados/as e não declarados/as por universidade, elaboramos o Gráfico 10.

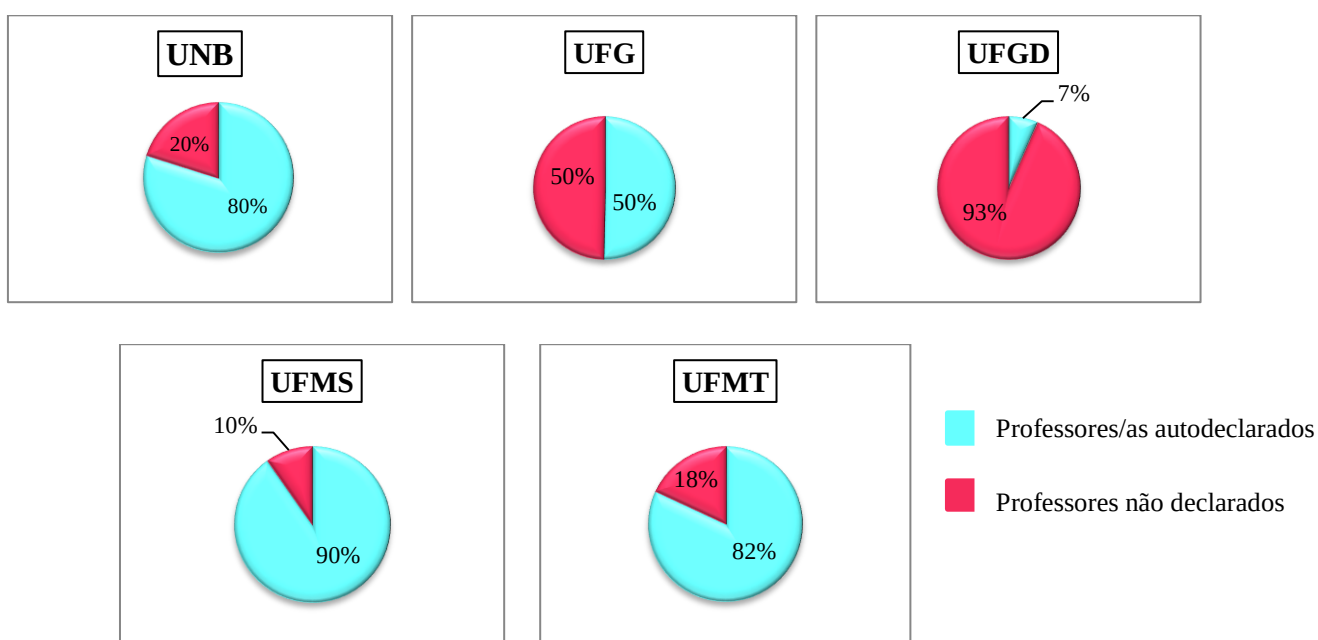
Gráfico 10: Total geral de professores/as, total de professores/as declarados/as, total de professores/as autodeclarados/as não negros/as e total de professores autodeclarados/as negros/as, nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). A categoria “não negros” é composta por brancos/as, amarelos/as e indígenas. Elaborado pela autora.

Em conformidade com o Gráfico 10, a Universidade de Brasília aparenta ter o maior número de professores/as negros/as, porém, há que se considerar que se a universidade tem mais docentes, o número absoluto pode ser maior, mas a porcentagem comparativa, não necessariamente. Logo, para que haja uma melhor compreensão sobre a porcentagem de professores/as declarados/as e não declarados/as por instituição, organizamos os dados de forma individual, por universidade e descrevemos esses dados no Gráfico 11.

Gráfico 11- Porcentagem de professores/as declarados e sem autodeclaração nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Conforme aponta o Gráfico 11, a UFGD que possui 730 professores/as é a universidade que apresenta a maior porcentagem de professores/as sem autodeclaração, ou seja, 93%. A UFG que possui 3013 professores/as também apresenta um número elevado de professores/as sem autodeclaração com 50% de professores/as não declarados/as. A UNB evidencia que de 2951 professores/as 20% não são declarados, na UFMT de 2332 professores/as 18% não declararam a sua cor/raça. Por sua vez, a UFMS que possui 1766 professores/as é a universidade que apresenta a menor porcentagem de não declarados/as, com um percentual 10% de professores/as sem autodeclaração.

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa e identificar o número de docentes mulheres nas universidades pesquisadas, realizamos um recorte de gênero e

descrevemos o total de professoras por cor/raça que atuam nas universidades pesquisadas. Para tal, organizamos esses dados no Quadro 14.

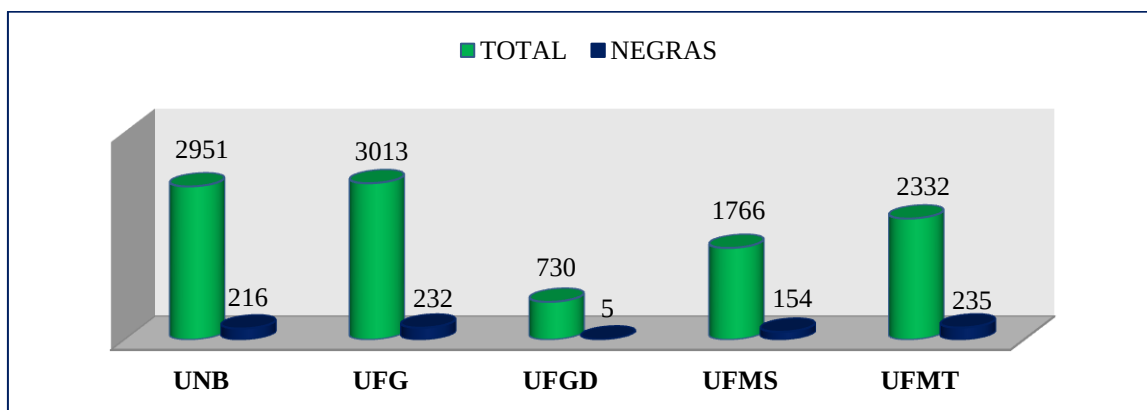
Quadro 14: Quantidade de professoras mulheres por cor/raça atuantes nas universidades federais da região Centro Oeste, 2018

Cor/raça	Nº de Mulheres
Brancas	2.645
Negras	842
Amarelas	129
Indígenas	13
Sem informação	1539
Total geral	5168
Total declaradas	3629

Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Com base no Quadro 14, do total de 5168 professoras atuantes nas universidades onde o estudo foi conduzido, 1539 não declararam a sua cor/raça. Então, das 3629 professoras autodeclaradas a maioria são mulheres brancas, com um total de 2.645 professoras, seguidas das professoras negras com 842 professoras. As professoras amarelas totalizam 123 e as indígenas apresentam a última colocação com apenas 13 professoras. De acordo com esses dados, nota-se que as mulheres negras têm chegado à docência universitária, ainda assim, o número de professoras negras é pequeno comparado ao número de professoras brancas. Esse número é ainda menor quando comparado ao total geral de professores e professoras, assim como aponta o Gráfico 12.

Gráfico 12- Quantitativo total de professores/as em comparação com as professoras autodeclaradas negras nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018

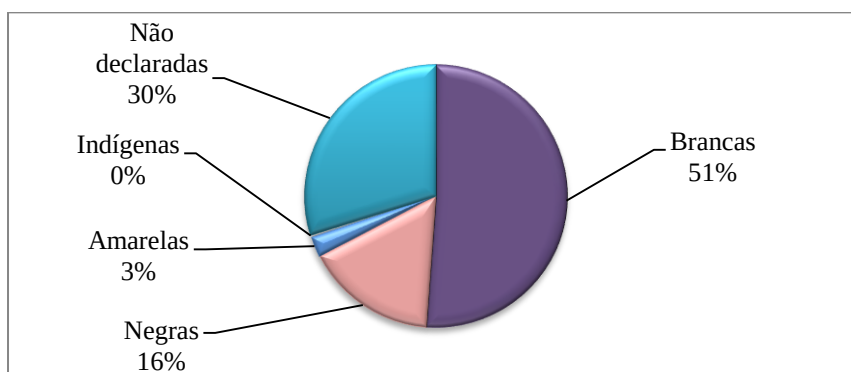


Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Segundo o Gráfico 12 quando observados os dados brutos, ou seja, considerando professores/as declarados/as e não declarados/as, de 2951 professores/as atuantes na UNB somente 216 são negras, na UFG de 3013 professores/as 232 são professoras negras, na UFGD de 730 professores/as 5 são autodeclaradas negras. Por sua vez, na UFMS de 1766 professores/as 154 são negras e na UFMT de 2332 professores/as 235 são professoras autodeclaradas negras.

Quando observados os dados em porcentagens, considerando somente as professoras mulheres, percebe-se de forma mais clara a divisão por cor/raça das professoras, conforme evidencia o Gráfico 13.

Gráfico 13: Percentual de professoras mulheres por cor/raça nas universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.

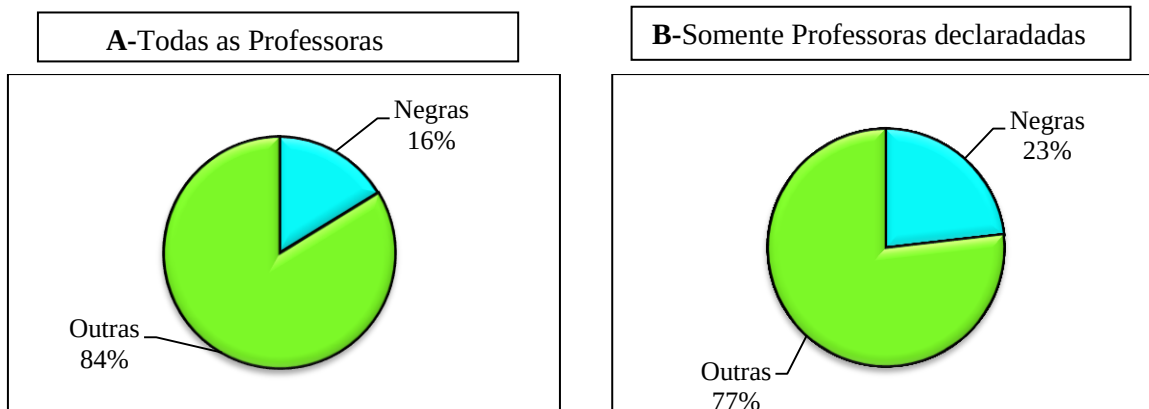


Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

O Gráfico 13 revela que dentre o total de 5168 professoras mulheres que lecionam nas instituições pesquisadas, 30% das docentes não declararam a sua cor/raça, já as professoras autodeclaradas brancas são a maioria com 51%, com uma porcentagem menor estão às negras 16%, amarelas 3% e indígenas 0%.

Dando continuidade na análise, para comparar a porcentagem total de mulheres negras com as demais professoras das universidades pesquisada, elaboramos o Gráfico 14.

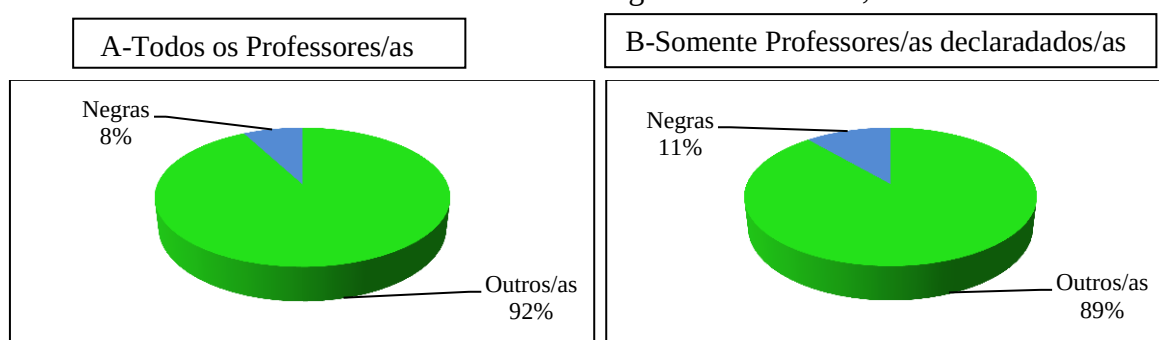
Gráfico 14: Porcentagem de professoras negras comparada com as demais professoras das universidades federais da região Centro-Oeste, 2018.



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). A categoria “Outras” no Gráfico A é composta por professoras brancas, amarelas, indígenas e professoras não declaradas. No Gráfico B a categoria Outras é composta por professoras brancas, amarelas e indígenas. Elaborado pela autora.

O Gráfico 14-A evidencia que, quando observados os dados brutos em sua totalidade, de 5168 professoras atuantes no contexto do estudo, 16% são autodeclaradas negras e as outras professoras representam 88%. No entanto, quando observados os dados do Gráfico 14-B, que contém somente os dados das professoras autodeclaradas, ou seja, 3629, as professoras negras totalizam 23% e as outras professoras 77%. Essa singela representatividade das professoras negras também é notória quando comparada ao total de professores homens e professoras mulheres, como aponta o Gráfico 15.

Gráfico 15: Porcentagem de professoras negras comparada com o total de professores/as das universidades federais da região Centro-Oeste, 2018



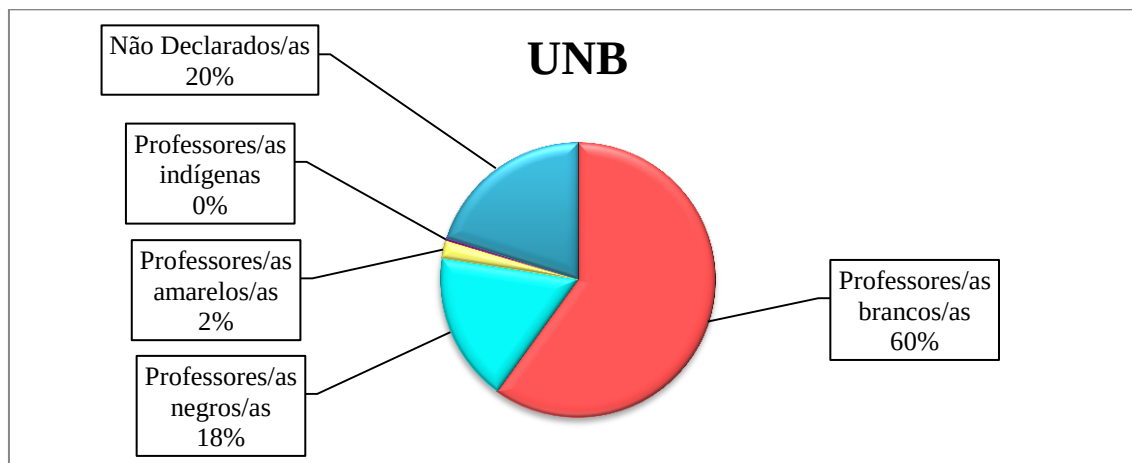
Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). A categoria “outros/as” no Gráfico A é composta por professores/as brancos/as, amarelos/as, indígenas e professores/as não declarados/as. No Gráfico B a categoria “outros/as” é composta por professores/as brancos/as, amarelos/as e indígenas. Elaborado pela autora.

Em concordância com o Gráfico 15-A considerando o número total de 10.792 professores/as homens e mulheres declarados/as e sem autodeclaração, das universidades federais da região Centro-Oeste, as mulheres negras representam somente 8%, ou seja, uma porcentagem pequena em relação aos/as demais professores/as que somam 92%. Considerando somente os dados dos/as professores/as autodeclarados/as no Gráfico 15-B,

que são 7.427, a porcentagem de professoras negras sobre 2% com um total de 11%, já os/as outros/as professores/as totalizam 89%. Logo, em ambos os casos, é perceptível que as professoras negras apresentam uma singela representação nas universidades pesquisadas.

Dando prosseguimento as análises, para compreender de forma individual o quantitativo de docentes por cor/raça nas universidades onde o estudo foi conduzido, organizamos os dados por instituição, começando pela Universidade de Brasília que possui 2951 professores/as e desse quantitativo, 594 professores/as não declararam a sua cor/raça. Sendo assim, o número de professores/as autodeclarados/as é de 2357. Levando em consideração o quantitativo total de professores/as, fizemos uma divisão por raça/cor e expomos esses dados no Gráfico 16.

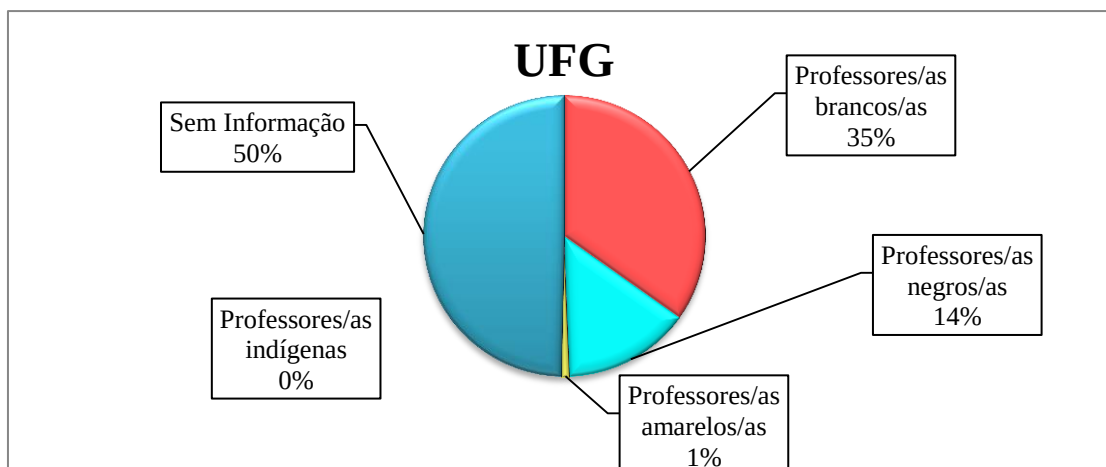
Gráfico 16: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade de Brasília, 2018



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Segundo o Gráfico 16, do total de 2951 professores da UNB, 594 professores/as não declararam a sua cor/raça, o que totaliza 20% do total de professores/as, desse modo, do total de 2357 professores declarados, que somam 80%, a maioria são professores/as brancos/as com 60%, os/as professores/as negros/as totalizam 18%, amarelos/as 2% e os indígenas a menor porcentagem, somente 1%.

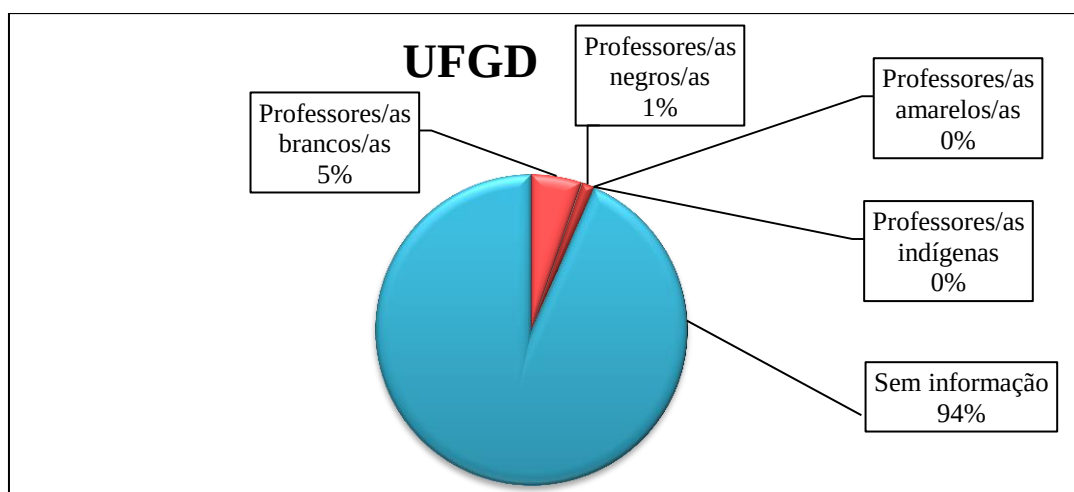
A segunda instituição é a Universidade Federal de Goiás, que conta com 3013 professores/as, porém, desse total, 1496 professores/as não declararam a sua cor/raça. Desta maneira, o número de professores/as autodeclarados/as nesta instituição é de 1517. Levando em consideração o quantitativo total de professores/as, fizemos uma divisão por raça/cor e expomos esses dados no Gráfico 17.

Gráfico 17: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade de Goiás 2018

Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

De acordo com Gráfico 17, do total de 3013 professores da UFG, os 1496 professores/as não declarados/as totalizam 50% dos/as professores/as. Logo, do total de 1517 professores declarados, que somam 50%, os/as professores/as brancos/as apresentam a maior porcentagem sendo 35% dos professores, os/as professores/as negros/as totalizam 14%, amarelos/as 1% e os indígenas 0%.

Na sequência observamos os dados da Universidade Federal da Grande Dourados, que possui 730 professores/as e desse quantitativo, 682 professores/as não declararam a sua cor/raça. Desta maneira, o número de professores/as autodeclarados/as nesta instituição é de 48 professores/as. Levando em consideração o quantitativo total de professores/as, fizemos uma divisão por raça/cor e apresentamos esses dados no Gráfico 18.

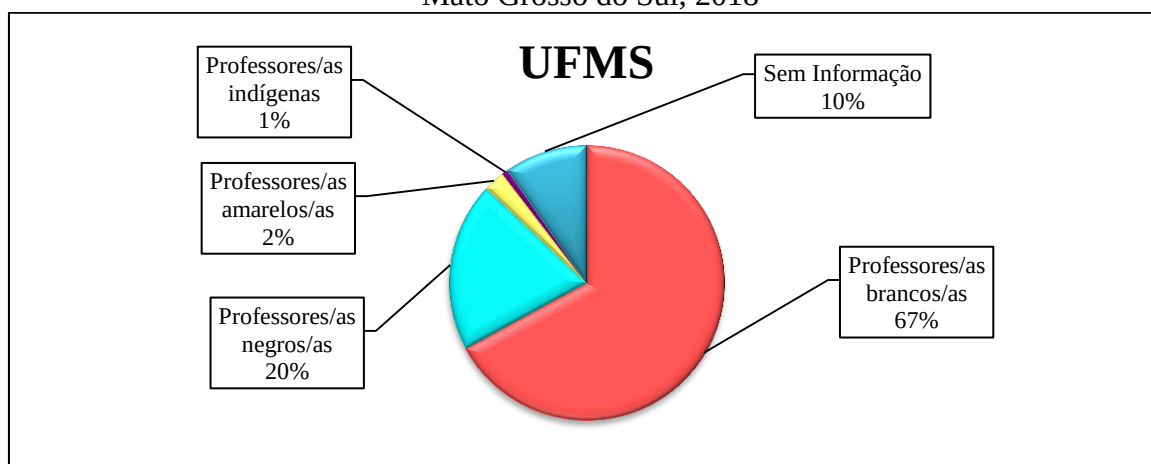
Gráfico 18: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal da Grande Dourados, 2018

Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Em concordância com o Gráfico 18, do total de 730 professores da UFGD, os 682 professores/as que não declararam a sua cor/raça totalizam 94% dos/as professores/as. Sendo assim, do total de 48 professores/as declarados/as, que representam somente 6%, os/as professores/as brancos/as têm a maior porcentagem sendo 5% dos professores, os/as professores/as negros/as totalizam 1%, já os amarelos/as e indígenas apresentam 0%.

Dando continuidade, sistematizamos os dados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que possui 1766 professores/as e desse quantitativo, 172 professores/as não declararam a sua cor/raça. Logo, o número de professores/as autodeclarados/as nesta universidade é de 1594. Considerando o número total de professores/as fizemos uma divisão por raça/cor e colocamos esses dados no Gráfico 19.

Gráfico 19: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018

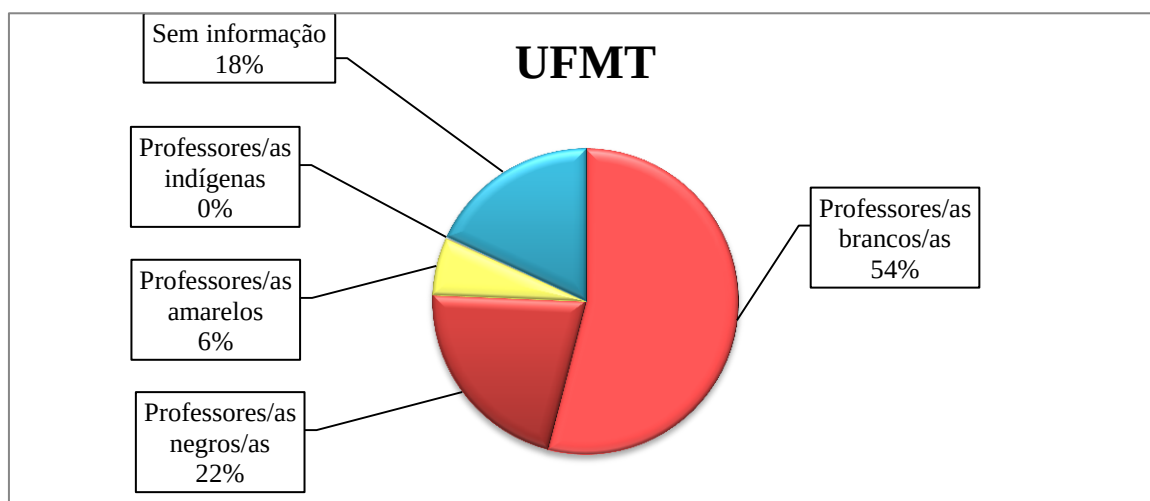


Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Segundo o Gráfico 19, do total de 1766 professores da UFMS, os 172 professores/as que não declararam a sua cor/raça totalizam 10% dos/as professores/as. À vista disso, do total de 1594 professores/as declarados/as, que representam 90%, os/as professores/as brancos/as são a maioria com 67%, os/as professores/as negros/as totalizam 20%, os amarelos/as 2% e indígenas apresentam 1%.

Por fim, a Universidade Federal de Mato Grosso possui 2332 professores/as e desse total, 421 professores/as não declararam a sua cor/raça. Sendo assim, o número de professores/as autodeclarados/as nesta universidade é de 1911. Considerando o número total de professores/as, fizemos uma divisão por raça/cor e colocamos esses dados no Gráfico 20.

Gráfico 20: Percentual de professores/as por cor/raça da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018

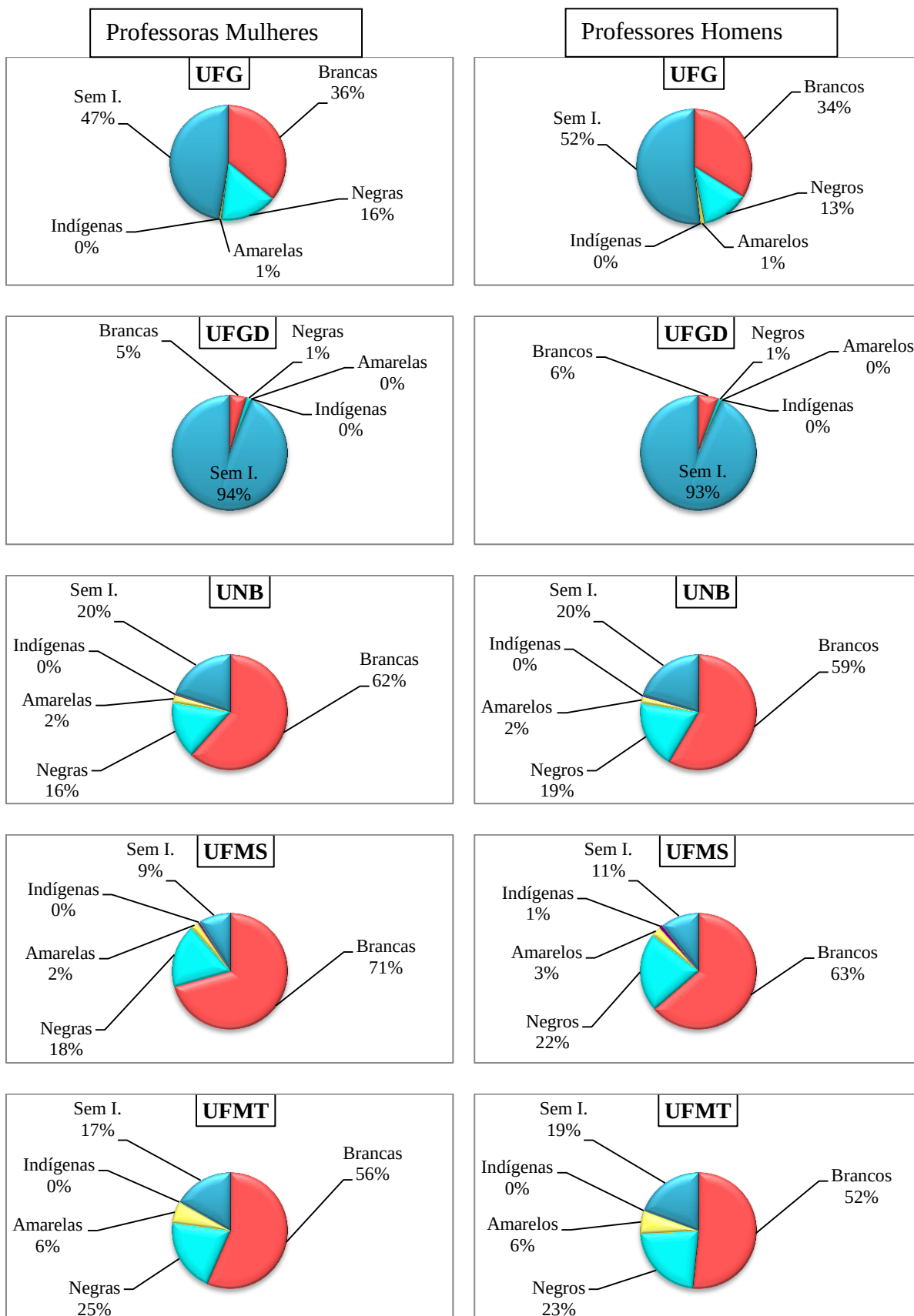


Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Conforme aponta o Gráfico 20, em um universo de 2332 professores/as da UFMT os 421 professores/as não declarados/as totalizam 18%. Sendo assim, do total de 1911 professores/as declarados/as que são 82%, os/as professores/as brancos/as são a maioria com 54%, os/as professores/as negros/as totalizam 22%, os amarelos/as 6% e indígenas 0%.

Ao analisar os dados das cinco instituições de forma individual, constatamos que as professoras negras são em números reduzidos, mas tendo em vista que os dados ficam mais notórios quando observados em sua totalidade, organizamos o Gráfico 21 que descreve de forma detalhada a porcentagem de professores e professoras por cor/raça e sexo nas universidades em que o estudo foi conduzido.

Gráfico 21: Porcentagem de professores e professoras por cor/raça e sexo nas universidades federais da região Centro-Oeste (%) 2018



Fonte: INEP-Censo da Educação Superior (2018). Elaborado pela autora.

Com base no Gráfico 21, considerando o total bruto de 10.792 professores/as atuantes nas cinco universidades onde o estudo foi realizado, a UFMT é a universidade que apresenta a maior porcentagem de docentes autodeclaradas negras, pois em um universo de 1142 professoras, as professoras negras totalizam 25%. A segunda instituição que apresenta a maior porcentagem de professoras negras é a UFMS que no total de 866 professoras, 18% são autodeclaradas negras. A UNB que possui 1370 professoras e UFG que 1467 professoras apresetam a terceira colocação com a mesma porcentagem de 16% de professoras negras. Já a UFGD que possui 323 professoras, apresenta a última colocação com 1% de professoras autodeclaradas negras.

Com relação aos professores homens, a UFMT também possui a maior porcentagem de professores negros, onde em um universo de 1190 professores homens 23% são autodeclarados negros. A UFMS apresenta a segunda colocação, sendo que, em um contexto de 900 professores homens 22% são negros. Por sua vez, a UNB que possui 1581 professores homens apresenta 19% de professores negros, seguida da UFG que tem 1546 professores homens e 13% são negros. Nessa modalidade a UFGD apresenta a menor porcentagem de professores negros, pois em um universo de 407 professores homens, 1% são autodeclarados negros.

É preciso explicitar novamente que devido ao elevado número de professores sem identificação, não é possível afirmar de forma exata o quantitativo de professoras negras no contexto estudado, ainda assim, os dados obtidos denotam uma amostra que evidencia a pouca representatividade das mulheres negras na docência da educação superior, quando comparada a representatividade de professores/as brancos/as.

Logo, de acordo com os dados alcançados com a pesquisa quantitativa, fica evidente que os/as negros/as como docentes nas universidades federais da região Centro-Oeste são a minoria, comparado aos/as professores/as brancos/as, principalmente as mulheres negras, pois quando observados os dados em sua totalidade, de 10.792 professores/as que atuam nas universidades federais da região Centro-Oeste, somente 842 são mulheres autodeclaradas negras, representando somente 8% dos/as do total de professores/as. Quando considerados somente os/as professores/as autodeclarados que são 7.427, as professoras negras representam somente 11%.

Esse número é significativamente pequeno, considerando os dados do IBGE (2018) sobre as características da população brasileira. De acordo com o quadro 15, no cenário nacional a maioria da população é negra (pretos e pardos) são 55,8% da população.

Quadro 15- Distribuição da população (Total 1000 pessoas), por cor ou raça, Brasil-2018.

Total Brasil	Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
207 853	43,1	9,3	46,5	1,1

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, consolidado de primeiras entrevistas. Elaborado pela autora.

No caso da região estudada, a maioria da composição populacional é parda, seguida dos brancos, pretos, amarelos e indígenas. Levando em consideração a soma de pretos (45,5) e pardos (262,3), esses são a maioria da população (307,8) os brancos totalizam 184, 8 e os amarelos e indígenas 7,3. Na categoria negros (pretos e pardos) o estado que mais apresenta é o MT (67,8), conforme descreve o Quadro 16.

Quadro 16- Distribuição da população (total 1000 pessoas), por cor ou raça, segundo a região Centro-Oeste- 2018.

Local	Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Região Centro-Oeste	36,5	9,2	53,0	1,3
MS	44,00	6,4	47,3	2,3
MT	31,0	10,2	57,6	1,2
GO	35,8	9,2	54,0	1,0
DF	37,5	10,5	50,4	1,5
Total	184,8	45,5	262,3	7,3

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, consolidado de primeiras entrevistas. Elaborado pela autora.

Ao observar todos esses dados fazendo alusão com a pesquisa quantitativa realizada, é possível inferir que, mesmo sendo composta em sua maioria por uma população negra, esses/as pouco tem chegado à docência universitária. Isso está relacionado com a falta de políticas públicas que garantam o acesso e principalmente a permanência da população negra na educação superior. Os dados supracitados reafirmam a importância da lei de cotas e reserva de vagas para negros/as na graduação e pós-graduação, como compromisso de amenizar essa disparidade e garantir à população negra a inserção na educação superior, seja como discentes ou docentes. Porém, ainda é necessário traçar um longo caminho, com vistas a garantir a inserção efetiva e as condições necessárias para que os/as negro/as ingressem e concluam um curso superior, podendo assim chegar a trilhar uma carreira na docência universitária.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA QUALITATIVA

As professoras colaboradoras deste estudo são sete mulheres autodeclaradas negras, que atuam nas cinco universidades federais localizadas na região Centro-Oeste do país. As professoras se dispuseram a falar sobre suas dificuldades e conquistas, entendendo a importância de relatar suas trajetórias.

Logo, para a análise das entrevistas seguimos as etapas propostas por Bardin (1979), iniciando com a pré-análise, onde as perguntas foram organizadas precedentemente, sendo unidas da seguinte forma: foi realizada a leitura flutuante em todos os dados obtidos; na sequência todas as respostas dadas para a questão 1 de todas as participantes foram agrupadas, assim sucessivamente com todas as questões restantes e até o final dos textos transmitidos, com o propósito de encontrar semelhanças. Após esse processo, foi realizada outra leitura de todas as entrevistas com foco nos objetivos.

A partir desse momento foram sinalizadas palavras-chave, fazendo recortes de trechos que chamavam a atenção, para que contribuíssem na formulação das categorias. Após esse processo, o material em sua totalidade foi sistematizado, e para isso, demos nomes fictícios às participantes, a fim de garantir o sigilo, conforme foi expresso na metodologia. Sendo assim, em continuidade, na terceira fase foram delimitadas as categorias de análise, que são intituladas por Bardin (1979) como o tratamento dos resultados e interpretações, sendo que, ao descrever as categorias foi realizada a interpretação dos dados.

Portanto, as categorias são: Perfil Familiar; Experiências na Educação Superior; Vivências de Racismo e Discriminação Racial; Concepções e Influências da Identidade na Docência Universitária e Enfrentamentos e Resistências.

4.2.1 Perfil familiar

Para dar início às discussões, descrevemos o perfil das sete participantes, que possuem idade entre 35 e 48 anos, sendo três Pós-Doutoras e quatro doutoras, que lecionam em cursos de licenciatura e bacharelado, além de atuarem como docentes em programas de Pós-Graduação.

Outro aspecto da vida das participantes são as condições iniciais, sendo que todas as professoras são oriundas de famílias humildes. Quando questionadas sobre a renda familiar na infância, elas relataram que:

Na infância a gente poderia ser considerada uma família pobre (Kinuca).

Eu acho que minha mãe ganhava um salário mínimo e meio no máximo, foi com isso que ela nos criou, complementando a renda dela com trabalho doméstico nas casas dos outros (Abla).

O meu pai era lavrador, então a gente praticamente comia o que ele produzia, então não sei dizer, mas não deveria ser mais do que um ou dois salários mínimos. Ele não tinha uma atividade remunerada, ele produzia, quando sobrava vendia, o excesso da produção, era isso. Éramos de família bem pobre na verdade (Etana).

Tirando minha primeira infância, quando morava ainda no Rio era mais baixa, e depois pode ser considerada como classe média (Madaha).

Entre um e dois salários mínimos (Aduke).

Eu não vou saber te falar, ela foi mudando ao longo da minha vida, então como eu era criança eu não saberei falar, mas não tínhamos problemas financeiros. Na adolescência a coisa já mudou tivemos problemas financeiros, e precisamos vender o carro popular, e as coisas ficaram mais difíceis (Areta).

Na infância, não me lembro, não saberia dizer, minha mãe era professora de escola pública e meu pai policial (Nala).

Além da renda, indagamos as participantes sobre alguns aspectos de suas vidas pessoais e familiares. Kinuca é casada, tem uma filha e se autodeclara uma mulher negra, sua mãe foi desde doméstica à professora e seu pai construtor civil. Ela tem nove irmãos e desse total, quatro não possuem curso superior e seis possuem, nas áreas de administração, pedagogia, comunicação social, direito e ciências sociais.

Abla é solteira e não possui filhos, ela se autodeclara uma mulher negra. Foi criada por sua mãe, a qual complementava a renda da família exercendo serviço doméstico e seu pai, que era divorciado de sua mãe, possuía um curso técnico em bioquímica. Ela tem três irmãos e desse total, dois possuem curso técnico e nenhum deles concluiu um curso superior, ela ainda menciona que: “eu fui a primeira a formar em graduação de toda a minha família contando com primas e todo o resto da família e me refiro à família materna e a única doutora de toda a família” (Abla).

Etana é uma mulher solteira, sem filhos e se autodeclara negra. Foi criada pelo seu pai, que era lavrador e sua mãe dona de casa, sendo que nenhum dos dois tinha escolaridade. Ela é uma das filhas dentre os quinze filhos que seus pais tiveram, desse total, quatro faleceram e onze permanecem vivos. Ela argumentou que quatro irmãos possuem curso superior na área de pedagogia, farmácia, comércio e jornalismo, além de ter um irmão com curso técnico em segurança. Ela também menciona que foi a primeira da família a concluir um curso superior.

Madaha é solteira e tem uma filha, ela se autodeclara uma mulher negra. Os seus pais possuem curso superior completo e com especialização *Lato Sensu*, sendo que, seu pai é

formado em direito e sua mãe em pedagogia e teologia. Ela possui um irmão que também tem curso superior, na área de ciências da computação com especialização.

Aduke é casada e tem três filhos, ela se autodeclara uma mulher preta. Foi criada somente pela mãe que atuava como professora de ciências, pois mesmo tendo somente o ensino fundamental, na época sua mãe fez um exame de admissão, o que permitiu ela a dar aulas. Ela também tem uma irmã, com graduação em farmácia.

Arete é solteira, não tem filhos e se autodeclara negra. Seu pai era vendedor e sua mãe trabalhava junto com ele em seu comércio e nos últimos vinte anos, sua mãe trabalhou nos serviços gerais de uma faculdade particular. Ela tem um irmão, que é graduado em matemática e atualmente é doutorando.

Por fim, Nala encontra-se em um relacionamento sério, não possui filhos e se autodeclara como mulher lésbica e negra. Sua mãe é professora e tem pós-doutorado e seu pai possuiu o ensino médio, e eles são divorciados. Ela tem uma irmã e um irmão, com formação em pedagogia e relações internacionais.

Todas essas informações são essenciais para a compreensão da trajetória das professoras pesquisadas, que por sua vez possuem características singulares, mas com um aspecto em comum, ou seja, são professoras negras que lecionam em universidades federais, que são a minoria e que tiveram de enfrentar muitas barreiras para chegarem na posição em que se encontram na atualidade.

Na próxima categoria de análise, tratamos das experiências que constituíram as participantes da pesquisa como discentes e docentes na educação superior.

4.2.2 Experiências na educação superior

São inúmeras as contribuições que a educação superior pode oferecer aos diferentes povos, e de forma mais específica, ao povo negro. No entanto, é preciso considerar que a população negra foi historicamente desfavorecida em diferentes aspectos, inclusive na questão educacional, o que torna mais difícil seu ingresso e permanência, principalmente quando se trata da educação superior.

Ao realizar a leitura flutuante proposta pelo método elegido, com a elaboração de indicadores que contribuíram na elaboração da categoria, sobressairam-se as ideias que expressavam as dificuldades que as participantes tiveram em seus percursos de formação e na carreira docente. Portanto, essa categoria tem o propósito de apontar as dificuldades e experiências pelas quais as professoras passaram como discentes e docentes na educação superior.

Trajetória como discentes

Kinuca cursou toda a sua formação em universidades públicas, mas não teve a oportunidade de usufruir de cotas raciais, pois as cotas foram estabelecidas posteriormente à sua formação, ainda assim, para concluir seus estudos ela contou com o auxílio de bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado, da Capes e do CNPq, e de acordo com Kinuca essas bolsas foram fundamentais para que pudesse concluir as suas formações. Ao falar sobre esse período, a participante assim argumentou: *“Tive algumas dificuldades de relacionamento também, mas a dificuldade que mais me marcou foi a dificuldade financeira”*. Ela continuou dizendo:

Eu tive que mudar de cidade, na época do mestrado, por exemplo, eu fui aprovada em duas instituições e as duas eram fora de Goiânia, então entre São Paulo e Brasília eu escolhi Brasília. Aqui em Goiânia eu era funcionária pública, trabalhava na rede municipal de ensino, e eu tive que abrir mão do concurso público, então eu tive que abrir mão do salário, deixei a minha família em Goiânia, meu pai e minha filha e fui para Brasília estudar. Chegando em Brasília eu contei com um a bolsa de mestrado, que era muito pouca, e fui morar na moradia estudantil. A UNB tem um lugar que eles chamam de Colina, e é a residência estudantil para a pós-graduação, eu morei na Colina durante todo o mestrado e o início do doutorado. Quando eu começo o doutorado, eu começo a trabalhar na UNESCO, eu virei pesquisadora da UNESCO, e comecei a ganhar dinheiro, a partir daí que eu compro o meu apartamento e as dificuldades vão ficando para trás, mas durante todo o mestrado e o começo do doutorado eu enfrentei várias dificuldades, e a maioria dessas dificuldades foram financeiras (Kinuca).

A participante Abla também admitiu ter enfrentado muitas adversidades em seu percurso de formação acadêmica. Nesse período não havia cota racial nas universidades, então Abla teve que cursar sua faculdade em uma instituição privada, na qual teve que custear todo o seu curso e tudo o que ela ganhava era para se manter na faculdade. Abla trabalhava o dia todo, mas utilizava o dinheiro para pagar as mensalidades, inclusive, ela admitiu ter ido por diversas vezes com o sapato furado para a faculdade, por falta de recursos. Devido a esses impasses, mesmo tendo concluído sua faculdade aos 21 anos de idade, esperou mais 17 anos para ingressar como aluna na pós-graduação no nível de mestrado.

Depois de muitos anos que eu fui fazer também mestrado, porque havia pouquíssimos programas de mestrado e os poucos que se tinham você tinha que sair de Mato Grosso e ir para outra cidade, sem condições muitas vezes nem de bolsa, e você também se manter. Eu já tinha que trabalhar e ajudar minha família, só pude mesmo fazer mestrado em 2010, mas também não fui bolsista, não tinha bolsas para todos nós, só fui ter uma bolsa quando fui para o doutorado em 2013, mas ainda assim uma bolsa sanduíche pelo tempo que eu ia ficar fora do país cursando o estágio doutoral (Abla).

Ao falar sobre esse período, Etana relatou que toda a sua formação foi em universidades públicas, e ela também não pode contar com o auxílio de cotas, por não estarem

efetivadas na época. Assim como as primeiras falas dessa sessão, a maior dificuldade dela foi a questão financeira. “[...] eu fazia muito doce sequilhos, biscoitinhos de polvilho, eu fazia muito para vender e era com esse dinheiro que eu pagava ônibus, que eu pagava xerox. Quando eu entrei na bolsa de iniciação científica, daí o dinheiro da bolsa que cobria essas coisas, essas despesas[...]” (Etana).

Madaha também teve formação anterior às cotas raciais e cursou sua educação superior parte em instituições públicas e parte em privadas. Ao mencionar sobre as dificuldades nesse período ela disse: “Na pós-graduação, Lato Sensu não, mas na Stricto Sensu foi muito puxado, tinha que estudar e trabalhar no setor privado, não existe licença para capacitação é mais complicado” (Madaha).

Há também características semelhantes na trajetória de formação de Aduke, teve muita dificuldade no que tange a questão financeira. À professora argumentou que teve uma vida difícil, por exemplo, ela só foi ter acesso a um rádio com dezesseis anos de idade, e essas dificuldades percorreram até a universidade. Ao falar sobre as dificuldades nesse período ela comentou:

Muitas, a falta de dinheiro. Eu fui ter meu primeiro livro, eu estava no mestrado, alguém me deu de presente, algum chefe meu, de Bioquímica me deu um livro de presente. Não tinha tempo necessário para me dedicar aos estudos, eu não tinha contato com a maioria do material que meus colegas tinham contato, porque eu não tinha dinheiro para ter aquilo [...] A maior dificuldade é esse marcador do lugar que você ocupa, que não te possibilita muitos acessos, e você está sempre naquela coisa de ir para trás. Então, quando eu tirava boas notas, as pessoas diziam assim: “é porque você teve que se esforçar mais que todos nós”, não era porque eu tinha tirado uma boa nota na minha prova, não tinha um quesito de quem se esforçou mais, era uma prova objetiva. Enfim, dificuldades desse tipo (Aduke).

Areta e Nala são as colaboradoras da pesquisa mais jovens. Areta cursou sua educação superior toda em universidades públicas e enfrentou algumas dificuldades, sendo que a mais marcante foram as “dificuldades financeiras, eu tinha bolsas, mais elas nem sempre eram suficientes” (Areta). Além disso, outra dificuldade também se apresentou:

Tive dificuldades de me relacionar afetivamente, naquela época eu conseguia pensar que isso estava relacionado por eu ser uma mulher negra, em uma universidade com mais brancos, sendo uma universidade considerada de ponta, localizada no interior de São Paulo. Eu pensava sobre isso, mas não tinha com quem falar, eu me perguntava, será que é isso mesmo, eu ficava me perguntando se era por isso (Areta).

Nala cursou a maior parte de sua trajetória de formação acadêmica em universidades particulares, mas as bolsas foram essenciais. Na graduação ela contou com o Financiamento Estudantil (FIES), bolsa de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ainda assim ela enfrentou

muitas dificuldades, “[...] a questão financeira é uma questão que se impõe bastante na nossa permanência na universidade”.

Em vários momentos da fala de Nala ela expõe sobre essa dificuldade, “[...] realmente essa questão financeira ela impera e ela segue na época do doutorado, é uma coisa que se coloca, do pós-doutorado já nem tanto, mas no doutorado foi também um momento bastante difícil” (Nala).

Ao observar todas essas falas, mesmo em meio a dificuldades para as participantes da pesquisa, cursar uma faculdade foi um elemento fundamental, considerando que ao longo do percurso histórico a educação superior foi limitada a poucos. Ao tratar do acesso a educação superior, Marques (2010) argumenta que com o processo de expansão da educação superior, houve uma redução, ainda que parcial, da desigualdade de cor/raça no contexto universitário. Ainda assim, a autora continua dizendo:

Embora os indicadores educacionais destaquem uma significativa evolução da população negra em relação à população branca nos últimos anos, constata-se que essa evolução se deu em um contexto de desigualdade, ou seja, o ponto de partida demonstra acentuada desigualdade em decorrência do descaso do Estado brasileiro com relação à população negra (MARQUES, 2010, p. 53).

Como demonstra Marques (2010) houve uma inserção maior dos/as negros/as no sistema educacional, porém ele se deu mediante muitas lutas, resistências e dificuldades. Ao ingressar na educação superior as participantes da pesquisa puderam alcançar um novo lugar na sociedade, mas enfrentaram grandes desafios para sua permanência e conclusão de curso, ou seja, foram dificultosos os seus processos de formação.

A questão financeira foi o elemento que mais dificultou a trajetória de formação das entrevistadas. Mesmo com o auxílio de bolsas, os recursos não foram suficientes para que pudessem cursar sua faculdade de forma tranquila, elas tiveram que trabalhar arduamente e abrir mão de muitas coisas para conseguir estudar.

Em sua tese de doutorado, Santos (2009) pesquisou sobre a permanência de negros/as na educação superior, e ao falar sobre a meritocracia, ela reintera que não se posiciona contra o mérito, mas questiona a sociedade que oferece oportunidades desiguais de ensino e de acesso aos diferentes bens públicos. Para exemplificar essa questão a autora escreveu:

Analisemos então o caso do indivíduo A, cuja família dispôs de condições materiais suficientes para investir em sua educação, enquanto o indivíduo B, sempre precisou trabalhar e nunca pode se dedicar aos estudos. Em um processo seletivo [como é o caso do vestibular] A e B competem igualmente, mas claro, por suas histórias de vida, em condições desiguais. Na situação 1, A ingressa em um curso enquanto B não consegue atingir a nota necessária, diremos então que A teve mais mérito? Ou

na situação 2, A e B ingressam no curso desejado, poderíamos dizer quem teve mais mérito? (SANTOS, 2009, p. 61).

Refletindo sobre isso, é possível admitir que as cotas raciais são uma oportunidade impar de alcançar o que Santos (2009) descreve como igualdade material, um tratamento equilibrado, assim como a equiparação no que diz respeito às possibilidades de concessão de oportunidades, pois, “[...] para que se alcance a igualdade material, entende-se que as chances/oportunidades devam ser oferecidas de forma igualitária” (2009, p. 61).

Portanto, durante seus percursos de formação, ou seja, no período da graduação e pós-graduação, as participantes da pesquisa enfrentaram muitos obstáculos, mas que não impediram que elas concluíssem essa etapa. Assim, Após a fase de formação, elas ingressaram na educação superior no papel de docentes.

Vivências como docentes

Ao analisar as falas das participantes no contexto da docência universitária, a fim de perceber as nuances que envolvem essa experiência, percebe-se que as dificuldades vivenciadas na formação perpassam para o período da docência, porém não se apresentam da mesma forma. Nesta fase, a dificuldade financeira ficou para trás, mas outros elementos passam a interferir na vida das entrevistadas.

Em geral as professoras não tiveram dificuldades para ingressar na docência universitária, pois pouco tempo depois de concluírem e algumas antes de concluir o doutorado, foram aprovadas em concursos públicos em âmbito federal. Ainda assim, cada uma apresentou características e dificuldades distintas enquanto docentes negras na educação superior. Tratamos então das experiências que mais marcaram as participantes nesse período.

A participante Abla ingressou no concurso público pelas cotas racias, por meio da Lei Nº 12.990. E ela conta sobre essa experiência:

[...] eu entrei dentro da política de cotas, porque o meu concurso foi já direcionado, havia uma vaga estabelecida para pretos e pardos. Então, eu sou professora que vem pelas cotas e isso já é um marcador também. No começo eu sofri por parte de um professor da instituição, especialmente dessa faculdade, um pouco de assédio moral em termos de sempre estar deixando nas entrelinhas que eu só estava aqui porque eu era professora cotista. Ele só parou depois que eu disse a ele que eu iria denunciar ele na ouvidoria da instituição (Abla).

De acordo com Abla, o fato de ingressar por meio de cotas no serviço público, foi um motivo para ser menosprezada por um colega de trabalho. Essa ideia é causada pela falta de compreensão sobre o papel das cotas raciais e “se autodeclarar negra, institucionalmente dentro de uma política pública, em um país racista e segregador significa um ato de coragem e

de tomada de posição, mesmo que não tenhamos ideia da devida dimensão que este ato significa” (PERREIRA, 2018, p 79).

A postura do colega também revela e reflete a questão da meritocracia, pois teoricamente, apenas as pessoas mais qualificadas para aqueles cargos e funções teriam o direito de obter os privilégios desta posição, ou seja, uma recompensa conquistada pelos méritos apresentados ou esforços individuais. Entretanto, Abila, ciente de seu direito e empoderada, soube se posicionar, enquanto partícipe do público alvo de uma política pública legítima e fundamental.

Etana também mencionou sobre a questão das cotas, mas no sentido de se posicionar no local em que se está inserida, de acordo com ela, a universidade em que atua (UNB) foi uma das primeiras proponentes em relação às cotas raciais na graduação, o que favoreceu a presença de um número satisfatório de negros/as na universidade, enquanto discentes. Ainda assim, quando ela observa seus colegas de trabalho se vê sozinha.

A UNB é a primeira universidade federal a trabalhar com a questão das cotas raciais, então você tem um perfil do aluno da universidade de Brasília, já faz um tempo que tem um perfil diferente por conta disso, mas a universidade de Brasília tem menos de 2% dos professores negros na verdade. Então, se eu olho dentro do meu departamento, eu sou a única, mas tudo bem, meu departamento tem dezoito professores, mas dentro da faculdade de educação vai ter uns três ou quatro, e a faculdade tem uns cem professores (Etana).

Ao narrar este episódio, Etana, parece demonstrar um incômodo ao se perceber enquanto única professora negra naquele setor, e isso é compreensível, pois de acordo com a pesquisa quantitativa realizada anteriormente, com base nos dados do INEP (2018) de 2951 professores que a UNB possui, somente 216 são mulheres autodeclaradas negras (pretas e pardas).

Ao falar de sua trajetória a participante Kinuca argumenta sobre a falta de reconhecimento enquanto professora da educação superior, afirmando que “*com os alunos é mais fácil, porque você chega à turma e se você sente alguma aversão a gente ensina, oferece uma aula e devagar os alunos vão aceitando e essa tensão vai diminuindo. Com os colegas não, é uma constante*” (Kinuca). Conforme sua fala, Kinuca busca formas para transformar essa realidade e ao falar sobre esse aspecto na trajetória de professoras negras, Silva e Euclides (2018) ponderam que “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, por isso, sempre que possível é colocada à prova (2018, p. 61)”.

Essa questão do não reconhecimento também foi uma característica apontada por Areta, que mesmo admitindo ser muito feliz em sua profissão e não ter grandes problemas, a falta de reconhecimento é algo que aparenta desagradar à professora.

[...] algumas dificuldades de ser reconhecida como professora, pelos membros da comunidade universitária, às vezes vou em algum lugar e preciso dizer que eu sou professora, porque as pessoas não me veem assim, ou estar em algum lugar da universidade eles perguntarem tem que ser uma professora, e eu tenho que dizer sou uma professora, então temos essas dificuldades provenientes do racismo (Areta).

Outro aspecto a ser considerado é a falta de valorização das temáticas pesquisadas pelas professoras. Essa é uma questão bem presente nas fala de Madaha e Aduke que ao tratarem de suas experiências enquanto docentes na educação superior ressaltam que essa tem os seus desafios, “os desafios continuam sendo lá no início de dois mil e três, transformar um pouco a mentalidade de alguns alunos sobre algumas temáticas, especificadamente algumas temáticas voltadas para proteção do ser humano [...]” (Madaha) e “os desafios são esses de ser quem você é, de discutir uma coisa que as pessoas acham não ter mérito” (Aduke).

Essas vivências remetem à fala de hooks (1995) que ao abordar sobre a falta de credibilidade do trabalho desenvolvido pelos/as intelectuais negros/as assim escreveu:

Vivendo numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual é difícil para os intelectuais comprometidos e preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo. Nos círculos políticos progressistas o trabalho dos intelectuais raramente é reconhecido como uma forma de ativismo [...] E essa desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual isto é uma atividade útil (hooks, 1995, p. 464-465).

Sendo assim, por muito tempo, a ciência não se mostrou interessada pelas temáticas que tratam das diversidades, desigualdades e conseqüentemente pouco valorizou o trabalho desenvolvido pelos/as intelectuais negros/as, isso porque ao longo do percurso histórico há um conhecimento que é tido como o verdadeiro, relevante e valorizado. Ao tratar desse assunto, Boaventura (2009) delimita esses dois conhecimentos e os divide em duas linhas abissais, onde “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]” (SANTOS, 2009, p. 33).

Ele também escreveu que um lado dessa linha contém o conhecimento que é tido como centralizador e supervalorizado, que determina o que é verdadeiro ou não, inclusive determina que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses,

podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2009, p. 34). Ou seja, historicamente as questões e temáticas voltadas para o estudo das minorias, ou dos grupos desvalorizados, tendem a não ser bem aceitas, nem valorizadas.

No entanto, na atualidade, percebe-se um interesse cada vez maior, por parte dos/as pesquisadores/as em tratar das temáticas relacionadas à diversidade, como é o caso da temática étnico-racial. Nesse sentido, a Lei Nº 10.639 foi um elemento fundamental para valorização do ensino e da pesquisa sobre a História da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

É em meio a essa conjuntura que as professoras colaboradoras da pesquisa vêm contruindo suas carreiras na docência universitária, onde “[...] além da necessidade de comprovar a competência profissional, tem que lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido” (CRISOSTOMO, 2008, p. 29).

Com base nessas discussões tornou-se necessário entender como o racismo, o preconceito e a discriminação racial influenciam a vida das professoras negras participantes da pesquisa, essas experiências foram encontradas com frequência nas falas das participantes, na multiplicidade dos “Eus” que eclodiam, demarcando a necessidade do “ter voz”, para as professoras mostrarem seus feitos, sendo possível perceber como a palavra se instaura no desejo de representar “quem sou”. Esse contexto deu origem à categoria de análise seguinte.

4.2.3 Vivências de racismo e discriminação racial

Um elemento que surgiu por diversas vezes nas falas das participantes, dizia respeito às experiências de racismo, logo, tal categoria originou-se dos aspectos ressaltados no decorrer das falas. Em seus cotidianos na universidade, as professoras enfrentam situações de racismo, preconceito ou discriminação e sobre esse aspecto, todas as entrevistadas relataram ter passado por alguma experiência nesse sentido:

[...] em início de ano, por exemplo, com as turmas novas eu sou muito confundida com a que faz a faxina, com a senhora que faz a limpeza, e sou confundida também com estudante, apesar de ser uma mulher de quase cinquenta anos, quando eu chego na sala de aula com a turma de calouros para dar a aula, os alunos se dirigem a mim como se eu fosse uma estudante, como se eu estivesse ali naquele momento para estudar e não como se eu fosse à professora. Então o que eu percebo é que há dificuldades tanto com os colegas quanto com os discentes, o que é terrível porque vemos que o racismo não tem sido resolvido aos longos das gerações, queria eu que os problemas estivessem somente com os meus colegas que têm mais ou menos a minha idade e que tiveram uma educação muito problemática, mas você vê os meninos muito jovens com menos de vinte anos e com comportamentos extremamente avessos e rejeitando as pessoas por conta de seu pertencimento racial (Kinuca).

De modo semelhante, Abla mencionou uma experiência que viveu sendo professora de uma faculdade particular, “[...] ali houve um grande grupo de alunos que eles me rotulavam, me chamavam de olodum, me chamavam de macumbeira, de qualquer coisa menos do meu nome” (Abla), além disso, a participante relatou que mesmo sendo muito competente nunca recebeu um cargo na direção ou coordenação daquela instituição. Na universidade atual em que leciona Abla também enfrentou situações parecidas.

E aqui quando eu entrei na faculdade, quando eu vim para cá as pessoas me confundiam com tudo, menos como professora, fui chamada de técnica administrativa, daí você fala três vezes para a pessoa: “Eu sou a nova professora, que entrei no concurso” E a pessoa fala assim: “A tá você passou no concurso para técnico?” Então, acho que eu só não fui confundida com faxineira porque agora os terceirizados usam uniforme com o nome da empresa. Porém, essa é a nossa luta todos os dias e toda hora (Abla).

Etana também relatou que vivencia atos de racismo e discriminação o tempo inteiro. Ela argumentou que tem um tipo de racismo direto, que é aquele que gera um confronto imediato, mas tem o racismo indireto e silencioso, que vai se apresentando nas atitudes das pessoas, “[...] as pessoas, os colegas que brincam: Você ainda vai ser pró-reitora de assuntos comunitários, e então você vai sempre para o lugar que te jogam... O que você vai ser, e daí começam, sempre tem alguma coisa assim”.

Para Madaha em geral, o ambiente de trabalho é considerado estável em relação ao racismo, mas isso não a poupou de passar por certas situações por parte dos colegas e dos alunos. Segundo ela, “de racismo por parte de um colega, uma vez um comentário, com relação à cor da pele, por se escurinha, ficava repetindo isso, até que eu falei; “não sou escurinha eu sou negra”. E por parte de um aluno, “[...] uma vez que um acadêmico se surpreendeu por eu ser professora, em relação por ser mulher, nova e negra, então foi uma junção, eu fiquei surpresa porque foi à primeira vez, nunca tinha passado por isso”.

Descrevendo os relatos acima, é possível imaginar quão árduo foi para essas mulheres superar o preconceito e o racismo, sendo que esses foram constantes nas trajetórias pesquisadas, como podemos perceber no relato de Aduke que conta sua experiência dizendo que o racismo está muito presente em seu cotidiano, “Então todas às vezes, que alguém confere demérito ao que eu faço isso é o racismo atuando. Porque é o demérito de não aceitar que a gente possa realizar pesquisas que sejam tão impactantes”. Já Areta, ao falar sobre racismo menciona que nunca teve grandes problemas, no entanto, ela cita que “[...] eu não ser reconhecida como professora, isso é racismo” (Areta).

Ao falar sobre o racismo, Nala alegou que teve algumas dificuldades. Em seu período de formação, por exemplo, desde o tema que ela pesquisava a sua presença ali, não era vista

com “bons olhos”, enquanto mulher negra, ocupando um espaço que fora por longo tempo ocupado majoritariamente por pessoas brancas.

Eu me lembro muito bem de um fato que eu fui fazer a minha primeira apresentação de seminário e uma professora criticou o meu sorriso, então o meu sorriso ele gera problema, mas não era o meu sorriso né, era a minha presença ali. Você ouvir desde uma banca de seleção: “Será que você vai dar conta de pesquisar?” Eu vi esse demérito né, essa provocação e não só uma provocação, processos de desumanização e de epstemicídio que se dão na academia, que olha para a mulher negra como se não fosse o nosso lugar, dentro da academia mesmo, né. De que a gente não tem inteligência, de que a gente não vai dar conta de fazer uma pesquisa e de produzir conhecimento. Então nos desestimula enquanto sujeitos que produzem ciência e isso no doutorado foi bem intenso (Nala).

Aduke também abordou sobre o racismo, ao dizer que, existe um marcador social sobre o lugar que se ocupa, onde frases como “*é porque você teve que se esforçar mais que todos nós*” demonstram que essas mulheres atravessam muitos obstáculos, e também é uma constatação de que nada é feito para mudar essa realidade na sala de aula. Assim como, a fala da participante Nala, ao relatar que “[...] *uma professora criticou o meu sorriso, então o meu sorriso ele gera problema, mas não era o meu sorriso né, era a minha presença ali*”.

Deveras, essas atitudes caracterizam uma estranheza pela presença de uma mulher negra que está ocupando um espaço na academia, um espaço que durante todo o percurso histórico, em sua grande parte, foi ocupado por não negros. Enquanto pesquisadora e mulher negra, Reis (2008) afirma que “Todas nós somos, constantemente, conduzidas a ocupar um lugar determinado na sociedade em que vivemos” (2008, p. 24), e esse lugar geralmente é o trabalho subalterno. Nesse sentido, Reis (2008) afirma que “o olhar das outras pessoas, ideologicamente racista, que tenta nos dizer onde devemos ficar” (2008, p. 25).

Portanto, ao se inserirem na educação superior as mulheres negras rompem com a ideia de que esse espaço “não era o seu lugar” e ao romperem com esse estereótipo do lugar social que se deve ou não ocupar, as mulheres negras avançam, porém, ainda tem que lidar com o preconceito e tantas outras formas de violência simbólica. Ao escrever sobre essa concepção, Gomes (1996) declarou:

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais–, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1996, p. 78).

Sobre essa mesma linha de reflexão, ao abordar sobre o racismo, Etana afirmou que na universidade ela fala a partir de um espaço em que é a minoria, e mediante isso acaba por

presenciar situações complexas, as quais seus colegas não negros não precisam enfrentar, “*É aquilo do tipo: tem um problema no departamento, quem é que vai resolver? Quem é que vai ter que pegar mais aulas? [...] Então eu vou sacando essas coisas que as pessoas fazem, por mais que eu não sei se elas percebem, mas tem uma lógica por trás disso*” (Etana).

Ao analisar a fala de Kinuca essa questão também apareceu, quando ela argumentou sobre ter que administrar tensões que seus colegas não negros não precisam enfrentar “*[...] por ser negra, quanto, por ser a única negra no espaço, essa tensão é administrada por mim, ela é extremamente violenta, porque ela me coloca em uma situação de desvantagem*” (Kinuca). Logo, de acordo com Kinuca, enquanto seus colegas já estão concentrados nos seus afazeres ela está administrando tensões racistas que ainda existem nas universidades. Outra questão que se coloca e que mais parece sensibilizar a participante Kinuca é no tocante a incredulidade sobre a sua intelectualidade e capacidade (algo que já foi mencionado desde o período da graduação).

A minha presença na educação superior não cansa de me surpreender, cada dia é uma surpresa, ou então uma afronta [...] há uma incredulidade, há uma dificuldade de acreditar na minha competência. Ainda que eu tenha uma formação adequada e até superior à exigida, há uma dificuldade de acreditar na minha competência por conta do meu pertencimento étnico-racial (Kinuca).

Logo, a concepção de que o/a negro/a possui uma baixa intelectualidade, é algo que vem se estendendo ao longo das gerações e que persiste até os dias atuais, e isso exerce grande influência na vida das pessoas negras, como é o caso da professora Kinuca. Essa ação que é oriunda de conceitos racistas que tendem a inferiorizar o/a negro/a, ainda mais quando se ocupa uma posição renomada no mercado de trabalho, é uma prática que tenta ser desconstruída por meio de conscientização e de valorização do/a negro/a, como sujeito de direito.

Ao realizar uma pesquisa sobre professores/as negros/as Gomes (1996) expressa que:

Durante a realização da pesquisa percebemos a presença de um discurso sobre a incapacidade intelectual do negro. Semelhante àquele preconizado nas obras do médico Nina Rodrigues (1862-1906) apoiado nas teses européias do racismo científico. Embora rebatidas hoje por cientistas e intelectuais, do ponto de vista teórico, essas teorias estão ainda introjetadas no nosso imaginário e na nossa prática social. Assim, quando os professores se mostram admirados com o bom desempenho intelectual de um aluno negro, ou quando demonstram uma baixa expectativa em relação à competência dos seus colegas e alunos negros, podemos observar resquícios dessa corrente teórica ainda presente em nosso imaginário social (GOMES, 1996, p. 70).

Essa desconfiança sobre a intelectualidade e a necessidade de ter que provar a todo tempo que são capazes, acaba por dificultar o cotidiano das professoras negras na academia.

Ao falar sobre a intelectualidade da professora negra, que é constantemente questionada, hooks (1995) assim escreveu:

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir a vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade (hooks, 1995, p.468).

Ademais dessas questões, uma fala que se sobressaiu, foi a da participante Nala, que afirmou ter que lidar com inúmeras afrontas do racismo, por conta do seu pertencimento étnico-racial, afrontas essas que a maioria dos seus colegas não precisam contestar.

É muito louco isso, a minha primeira semana de chegada, e eu pensava naquele meu colega branco que entrou comigo na outra vaga, na outra disciplina, ele é branco mesmo, quase um albino, e eu falava assim: “Gente, ele está dormindo tranquilo né, ele está preparando as aulas dele e não está tendo que fazer o enfrentamento ao racismo, ao machismo e a homofobia dentro da academia”. Isso me deixava bastante indignada no começo (Nala).

Kinuca também apresentou indignação, ao comparar seu cotidiano com o dos demais colegas não negros:

Então no meu cotidiano, embora eu tenha um relacionamento muito bom com os colegas, eu preciso administrar com tensão a mais, que é a tensão racista, que os meus colegas não precisam administrar, então eles ocupam os lugares, eles vão para as suas atividades muito mais relaxados, aceitos, muito mais tranquilos do que eu, porque eu tenho uma tensão a mais para administrar (Kinuca).

Mediante essas falas é evidente que o racismo, o preconceito e a discriminação racial, estão imbutidos na estrutura da sociedade brasileira, de maneira tal, que para muitos ele se tornou imperceptível e naturalizado, porém é herança de um passado escravocrata que ainda permanece e exerce influência na vida das pessoas negras.

Nos distintos espaços sociais ainda se presencia um discurso baseado no Mito da democracia racial, porém, como as professoras descreveram, os fenômenos que tendem a inferiorizar o segmento negro existem e estão fortemente presentes, inclusive na universidade. Ao tratar desse aspecto Munanga (2010) advertiu que:

O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate (MUNANGA, 2010, p. 171).

Ao falar sobre racismo, Nala ponderou que além das situações cotidianas advindas dos alunos e colegas, tem aquele racismo que é manifesto pela coordenação/gestão da instituição que também favoreceu situações parecidas.

[...] então a gente tem que lidar com isso né, lidar com coisas que vem dos alunos, lidar com coisa que vêm da gestão, como quando eu cheguei na universidade, que a coordenadora achou normal falar que uma outra professora, coitada, estava sendo processada porque falou em sala de aula que ia dar uma festa vestida de nega maluca. Então, a coordenadora do curso falou: “Não se pode mais dizer nada hoje em dia”. E ela estava diante de mim, uma mulher negra e achou normal falar isso. Então como o racismo ele está institucionalizado, ele está enraizado, e no caso ali vinha de uma mulher né! Então como que dentro das questões de gênero para a gente avançar a gente precisa ver os nossos racismos internalizados né (Nala).

Essas ações por parte da coordenação/gestão revelam que o Racismo Institucional ainda está fortemente presente nas instituições, inclusive no *locus* da pesquisa que é a universidade pública. A educação superior é considerada um espaço de produção do saber, e acaba por reproduzir a hierarquia eurocentrada presente nos demais espaços públicos, essa estrutura garante precedência aos homens brancos, seguidos das mulheres brancas, homens negros, e, com muita resistência, a presença de mulheres negras. Portanto, “entende-se que a universidade não está imune ao racismo, pelo contrário, parece ser lugar em que privilegiadamente se manifesta. Para um grupo que se acha superior, atributos positivos; para os grupos inferiorizados, todos os atributos negativos” (SILVA, 2013, p. 180).

Ao abordar sobre o Racismo Institucional nos espaços públicos, Silva e Euclides (2018) enfatizam:

Espaços públicos e institucionais não estão imunes à lógica de diferenciação e desigualdades entre os indivíduos. Trata-se de ambientes onde a hierarquização e o distanciamento na espacialização passam a ser vistos de forma banalizada e natural. Como, por exemplo, a ideia compartilhada de que o lugar de mulheres negras seja o de serviços subalternizados. Portanto, sendo-lhes negado o direito de assumir outras ocupações no espaço público (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 52).

Dando continuidade, em sua fala, a participante Nala argumentou sobre o racismo institucional, “[...] à professora que proferiu as palavras sobre se fantasiar de nega maluca, em estágio probatório foi liberada para o pós-doutorado dela, sendo que a gente no estágio probatório não pode se afastar, então como que a instituição protege o racismo [...] (Nala).

Sobre essa questão há que se considerar a fala de Jurema Werneck (2016) ao dizer que “para que seja efetivo, o Racismo Institucional deve dispor de plasticidade suficiente para oferecer barreiras amplas – ou precisamente singulares – de modo a permitir a realização de privilégio para uns, em detrimento de outros, em toda sua ampla diversidade” (2016, p. 542). Isso fica evidente na atitude tomada pela gestão da instituição, que proporcionou um

favorecimento à professora, caracterizando um ato de Racismo Institucional. Isso demonstra a influência da raça e do gênero na vida das mulheres negras que sofrem opressões da sociedade, das instituições e inclusive de outras mulheres.

Sobre essa postura Jurema Werneck (2010) argumenta:

Repetindo: a diferença que os processos de singularização das mulheres negras produziram e produzem implica uma diferenciação entre sujeitos e grupos com base na raça e no gênero: homens e mulheres, brancas e negras [...]. Diferenciação que denuncia e recusa às condições de privilégio e de poder de violência como atributo do pólo racial branco, independentemente das condições biológicas do sexo ou dos desnivelamentos secundários às políticas de gênero (WERNECK, 2010, p. 11).

Por meio das informações até aqui descritas, é notório que as professoras partícipes da pesquisa, têm construído suas trajetórias em meio a inúmeras dificuldades, tendo que realizar um constante enfrentamento às diversas formas de violências simbólicas e racistas manifestadas pelos colegas, pelos alunos e até mesmo pela instituição, sendo que, essas posturas e ações acabam por reforçar estereótipos de inferiorização negra. Considerando esses aspectos, ao continuar observando as falas das participantes, outro elemento que se sobressaiu foi a questão da identidade, e essas colocações foram sistematizadas na terceira categoria de análise, descrita na sequência.

4.2.4 Concepções e influências da identidade na docência universitária

A identidade humana pode ser considerada uma construção histórica, que se dá em meio a um processo de constantes transformações. De acordo com Gomes (2002) apesar de existirem aspectos em comum que reportam à construção da identidade negra no Brasil ainda assim, para melhor compreendê-la é necessário levar em consideração a forma individual de como cada indivíduo constroi a sua identidade, “o mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas” (2002, p.47). Essa pode ser uma forma de compreender como o/a negro/a edifica a sua identidade em sua singularidade

Essas possíveis identidades podem ser estabelecidas de maneira pacífica ou conflituosa e quase sempre são construídas em contraposição a outras identidades. Ao observar as falas das professoras sobre seus processos de construção identitária, notou-se que elas apresentaram aspectos em comum e também aspectos particulares. Um desses aspectos em comum foi sobre a influência de suas famílias na constituição de suas identidades.

Nala e Kinuca, por exemplo, demonstraram que o processo de contrução identitária junto à família foi uma experiência conflituosa, descrevendo-a como positiva e negativa. Nala argumentou que essa influência foi positiva, à medida que possui uma mãe negra e empoderada que sempre a auxiliou nesse processo, mas também sofreu influências negativas, “[...] *negativa a partir de... talvez um pai que é um homem branco e para a gente viver em uma sociedade patriarcal, machista, racista ele expressava isso né*” (Nala).

Algo parecido foi percebido na fala de Kinuca ao dizer que sua família interferiu de forma negativa para sua construção identitária, “[...] *eu sou filha de um casamento inter-racial e há um despreparo das famílias brasileiras para educar crianças negras em casamentos inter-raciais, uma tendência a inferiorizar o elemento negro e supervalorizar o elemento branco*”. (Kinuca). À vista disso, fica evidente que a família exerce um papel fundamental na construção da identidade da criança negra, seja boa ou ruim.

Seguindo essa linha da identidade Nilma Lino Gomes (1995) pondera que “A família cumpre um papel conflitivo na vida e na história dos sujeitos negros. É a matriz da construção das identidades, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais” (1995, p. 120). Logo, as crianças não nascem com um conhecimento inato, cabendo às famílias transmitir aos filhos e os conscientizar sobre seu pertencimento étnico-racial, assim como, o respeito à diversidade. Em outro texto escrito pela mesma autora, ela faz ponderações interessantes sobre essas reflexões ao dizer que:

Assim, como em outros processos identitário, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (GOMES, 2003, p. 171).

Sobre as possíveis contribuições positivas, derivadas das relações familiares na questão identitária, Aduke assim afirmou: “*minha família foi quem me conferiu a minha identidade racial*”. Sobre essa mesma perspectiva, ao dizer sobre a influência de sua família Madaha argumentou que “*contruibuiu em parcelas, porque meus pais nunca participaram de movimentos negros. Meu pai é negro, minha mãe não, mas nunca houve em nenhum momento a negação da cor da pele, ou alguma relação relacionada à vergonha*” (Madaha).

Por sua vez, Abila alegou que teve por referencial identitário as mulheres de sua família, sua mãe, avó e bisavó materna. Ao descrever sua bisavó e avó ela as definiu como “*uma mulher que não tinha escolarização sempre trabalhava na roça, bastante negra mesmo, negra retinta como a gente costuma dizer. A minha avó já era uma mulher mais parda, mas*

era também muito forte”. Ao falar de sua mãe ela diz que, “[...] no caso da minha mãe, é essa identidade que eu carrego, em parte muito forte” (Abla).

Abla também citou duas experiências que a constituíram nesse sentido, e essas ações estão relacionadas com a postura de sua mãe. No primeiro momento ela declarou que a mãe trabalhava com serviços domésticos, mas que dizia jamais permitir que suas filhas seguissem o mesmo caminho. Portanto, ela incentivava Abla a estudar e dizia que o seu diploma seria o seu melhor companheiro de vida.

No segundo momento, Abla sublinhou que sua mãe também favoreceu o fortalecimento de sua identidade de mulher negra por meio da estética. Em meio à entrevista, a participante se lembrou do fato de que sua mãe nunca alisou o seu cabelo, e isso foi algo que colaborou com a construção de sua identidade de mulher negra.

E como a gente sabe que o cabelo ele é um construtor identitário ele não é só estético, é uma estética que se liga a uma ética e uma ética que é política, porque o cabelo ele te define em uma identidade negra, você pode até não ter os traços de pele tão marcantes, você pode não ter os traços dos lábios ou do nariz tão marcados fenotipicamente, mas quando você olha alguém que tem uma pele negra ou parda ou mulata, seja qual for a designação que o IBGE utiliza, mas quando você olha para o cabelo das pessoas elas vão ficando mais negras. Então o cabelo ele é político e ele situa você também nos espaços (Abla).

Dessa forma, a construção da identidade de Abla foi alicerçada nas experiências vividas junto às mulheres negras de sua família, sobretudo sua mãe. Como já salientara Gomes (2007) nenhuma identidade é construída de maneira solitária, “ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior” (2007, p. 22). Tanto no sentido pessoal, quanto social, a identidade é construída a partir do diálogo e da interação com as outras pessoas, principalmente com a família. Logo, se essa influência for positiva, consequentemente as crianças negras terão suas identidades negras fortalecidas e positivadas, se essa influência for negativa, poderá acarretar grandes consequências para construção da identidade, enquanto pertencimento étnico-racial.

A questão do cabelo é algo que também carece de uma reflexão mais aprofundada. Diferente de Abla, que teve o cabelo como um elemento fundamental na construção e fortalecimento de sua identidade, Areta conta que “[...] na infância na adolescência a família extensa, tias, primas com a ideia de que nosso cabelo era duro, ruim, associava esses pensamentos por ser mulher negra, e eu alisava o cabelo”. (Areta). A professora Areta afirma que esse processo de se afirmar e positivar a sua identidade negra foi bem conflituoso e ocorreu por volta dos trinta anos de idade, ela conta que:

Eu me assumi como mulher negra, mesmo nunca ter negado, tive dificuldade de assumir os traços da minha identidade, então eu sempre alisei o cabelo. Isso na universidade, eu era a única negra, e isso foi mudando através do tempo eu parei de fazer alisamento do cabelo, comecei a usar ele mais natural, foi a partir de dois mil e oito, começou esse processo de assumir minha identidade (Areta).

Essa fala sobre a questão do cabelo também foi encontrada nos relatos de Madaha, onde ela disse que nunca teve dificuldade em relação ao cabelo e depois de adulta quando teve sua filha passou a valorizar esse aspecto, *“tive mais necessidade de reforçar que eu tinha cabelo crespo, para ela achar bonito o cabelo crespo dela, sem ter a necessidade de alisar, a gente fala é bonito o seu cabelo, não faça isso como era há trinta anos” (Madaha).*

Ao tratar de cabelo negro Gomes (2002) sublinha que o processo de aceitação do cabelo negro na maioria das vezes não acontece sem contestação, mas que o cabelo está fortemente atrelado à afirmação da identidade negra. Esse processo começa desde cedo onde “as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas” (2002, p. 43).

A autora refere-se às tranças como marca da identidade negra, ao trançar os cabelos e adorná-los, as mulheres negras utilizam-se de uma técnica que historicamente faz parte da trajetória do povo negro, “Essas situações ilustram a estreita relação entre o/a negro/a, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético”. Gomes (2002) também afirma que:

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (2002, p. 44).

Assim, ao assumirem seus cabelos naturais, as mulheres negras fortalecem a sua identidade e Abla e Areta são exemplos disso. Mesmo que Abla tenha sido estimulada a valorizar seus cabelos desde a infância, e Areta tenha descoberto isso no decorrer de sua trajetória, em suas singularidades elas possuem algo em comum, “[...] um pertencimento racial, oriundo de uma mesma ancestralidade africana, cuja maneira de lidar com o cabelo é uma forte expressão da cultura” (GOMES, 2002, p. 49).

Com vistas a compreender sobre o processo de construção da identidade docente, passei a observar nas falas das docentes como elas definem suas identidades enquanto professoras da educação superior, e as falas foram diversificadas. Areta, Madaha e Aduke apresentaram preocupação com a responsabilidade e a relação com os alunos.

Eu sou uma professora negra, relativamente jovem, tanto de idade, como na universidade e tento ser bastante afetiva com os alunos, eu tento trazê-los para meu lado e mostrar a discussão racial na base do afeto. Acho que minha prática docente é bastante marcada pela preocupação com os alunos (Areta).

Olha é muito diferente do que eu tinha vivido antes, como eu comentei com você, então eu acho que a responsabilidade é até maior de ser uma docente do ensino superior e ainda dentro do ensino superior público. [...] então eu tenho essa preocupação porque a gente está à frente de um setor que forma, não só as pessoas, mas às vezes se forma o caráter, pois pegamos alunos de várias idades, desde os 17 até os cinquenta e poucos (Madaha).

[...] quando você é um pesquisador negro, a sua responsabilidade é muito maior, porque você está ali falando por muitas pessoas que não estão nesse lugar. Então, você precisa de fato ser a diferença (Aduke).

As demais professoras caracterizaram essa experiência como uma forma de militância, de perceber-se enquanto sujeito/a político/a dentro do espaço da academia:

Como uma professora militante, que sabe que seu corpo é político, é uma presença estratégica dentro dessa academia e que eu estou ali para estremecer, ou eu estou ali para legitimar o que já está posto, ou eu estou ali para fazer a diferença e pagar o preço, porque pode ser que eu tenha que pagar por fazer essa escolha, de fazer a diferença (Nala).

Eu sou uma mulher negra professora de uma universidade pública, muito envolvida na defesa dos direitos sociais humanos no geral, então eu não consigo pensar na garantia de direitos, sem a garantia dos demais. Então busco ao mesmo tempo lutar contra o racismo e as políticas que negam o direito a educação (Etana).

Como é difícil essa identidade docente... mas eu poderia dizer em linhas gerais que eu trabalho dentro de uma perspectiva Pós-Colonial, procuro trabalhar sempre o fortalecimento de uma ideia de extensão, ou seja, trazer os movimentos sociais para o debate, lidar com todos os conhecimentos nascidos das lutas sociais e me coloco sempre com o pensamento crítico as lógicas de opressão (Abla).

Eu sou antropóloga e feminista negra (Kinuca).

Nessa perspectiva e postura, enquanto professoras negras da educação superior, as participantes da pesquisa constroem suas identidades docentes e essas identidades estão fortemente atrelada às suas identidades raciais. Nesse contexto, tais mulheres no exercício da militância contra práticas de racismo e discriminação, positivam suas identidades de mulheres negras, descendentes de africanos e, dessa maneira, fortalecem cada vez mais suas identidades étnico-raciais, e vão tecendo suas carreiras na academia, enquanto formadoras, docentes e pesquisadoras (SILVA, 2013).

Ao atrelarem suas identidades racial e docente, as professoras produzem aprendizados significativos, em nível pessoal, sendo negras e se afirmando negras, mesmo em um contexto desigual, e em nível profissional, no que se refere à busca por legitimar suas identidades de professoras negras.

Assim, muito mais do que integrar um ethos já consolidado, quando passam a fazer parte do corpo docente de uma instituição pública de ensino superior, elas priorizam a busca pelo respeito e a criação de um conhecimento prático e politicamente engajado com as adversidades de seu povo, de sua historicidade. Dessa forma, desmistificam discursos ainda embutidos na lógica da democracia racial (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 59).

Considerando que a identidade docente é ligada a identidade racial, das sete entrevistadas, seis afirmaram que a docência contribuiu positivamente para o fortalecimento de suas identidades raciais, mas cada uma apresentou diferentes perspectivas.

Ao falar sobre esse assunto as participantes Areta, Madaha, Etana e Kinuca evidenciaram que esse fortalecimento se dá por meio da influência e da representatividade. A esse fato, Areta mencionou que a representatividade é um elemento fundamental, e em muitas situações ela se depara com alunos que ela não conhece, mas eles a conhecem, da universidade, das redes sociais e até mesmo de eventos em que ela participa, e esse reconhecimento é algo que a cativa, *“são alunos que já dei aula, de Psicologia, e isso me ajudou, pois vejo minha importância para essas gerações, eu vi como a representatividade é fundamental”* (Areta).

A fala de Madaha também vem ao encontro dessa questão, ao dizer que:

Como eu lido com muita gente essa identidade acaba fortalecendo, pois a gente está à frente lá na sala de aula, e eu sei que o aluno está olhando uma professora negra, que não é comum aqui [...] Então é importante que outros alunos se sintam representados, que eles podem continuar nessa linha, podem ter seus sonhos, porque alguém já passou por isso e chegou longe. (Madaha).

Sob essa mesma linha de pensamento Etana expressou sobre as contribuições da docência para seu fortalecimento identitário, principalmente em relação aos alunos e com os temas que são necessários estudar e debater, então, segundo ela isso vai contribuindo e ela vai aprendendo.

[...] porque eu não acredito muito que a gente já sabe de todas as coisas, eu acho que a gente está aprendendo sobre tudo, sobre todos os temas e sobre essa questão da diversidade e realmente sobre as questões do feminismo, da identidade negra, em relação ao racismo, isso eu estou aprendendo o tempo inteiro, todo dia. Então eu acho que ela contribui muito (Etana).

Ao falar sobre esse assunto, Kinuca também abordou sobre os alunos, mas de forma diferente. Segundo a docente, na academia existia um sentimento de solidão muito grande tendo em vista que, ao longo da história, a representatividade negra na universidade sempre foi pequena. Então, quando há um aumento dessa representatividade negra, seja como docente ou discente isso colabora de forma positiva para o fortalecimento da identidade negra nesse espaço.

Sem dúvida, sobretudo depois de 2004, quando as pessoas negras começam entrar na universidade na condição de discente, a solidão que uma pessoa negra experimentava na universidade ela é diminuída [...] Só depois da estabilização das cotas raciais é que gente começa a ver uma universidade mais colorida, e obviamente isso tem um impacto também na identidade da professora, é muito mais gratificante você entrar em uma sala de aula com diversidade étnico-racial, que representa de maneira mais honesta a diversidade étnico-racial do Brasil como um todo, pois você anda pelas cidades, pelos bairros, pelas instituições e as pessoas negras estão presentes, e não estão presentes na universidade? A ausência dessas pessoas na universidade provocava um sentimento de solidão muito grande, um sentimento que é suavizado com a entrada de pessoas negras, indígenas e com necessidades especiais [...] o processo de cotas raciais, ele dá um pontapé inicial para democratização racial desse espaço que é a universidade (Kinuca).

Aduke também se mostrou favorável em afirmar que ser docente universitária contribuiu para fortalecer sua identidade. De acordo com a participante, muitas pessoas negras que entram na universidade acabam por embranquecer, e ela percebeu que isso não deve acontecer, pois quando se é um pesquisador negro a responsabilidade é maior, porque se fala por muitas pessoas que não estão naquele lugar, “[...] *você não pode fazer uma atuação neutra, você não pode se dar esse direito, você é convocado imediatamente para esse lugar da militância*” (Aduke). Então estar na universidade fez com que Aduke ficasse mais comprometida nesse espaço, “[...] *eu pensei que dava para fazer militância fora da universidade e dentro da universidade você ser o professor, mas não tem como separar isso da sua identidade. Você continua sendo essa mesma pessoa, militante dentro do espaço acadêmico*” (Aduke).

Ao falar sobre esse assunto, Nala argumentou que além de contribuir para seu fortalecimento identitário a docência universitária também a afetou, à medida que, em seu cotidiano ela tem que fazer inúmeros enfrentamentos contra o racismo, o sexismo e a homofobia que estão inseridos na academia. Então Nala continuou dizendo:

Eu tenho que afirmar a minha identidade, me valorizar e como diz a bell hooks, só que ter uma boa avaliação minha, uma boa medida, calcada e sacudida de mim mesma, porque o que a academia vai fazer, o que os meus colegas muitas vezes vão fazer, os alunos e a sociedade como um todo, é me por para baixo né. Eu posso ser a pós-doutora, ter uma pesquisa excelente, ser a nota dez, mas socialmente essa sociedade vai estar me dizendo que eu não tenho inteligência, que eu não tenho capacidade e que não é para mim estar ali naquele espaço que eu estou ocupando. Então afeta bastante, bastante mesmo a minha identidade enquanto docente negra lésbica (Nala).

Diferentemente das seis participantes, Abila descreveu que esse processo de contribuição entre docência e identidade se dá de forma contrária, pois ao invés de a docência contribuir para o fortalecimento de sua identidade racial, ela afirmou que é a sua identidade que colabora para que sua prática seja diferenciada.

Eu não vejo tanto não, eu vejo que é ao contrário, porque minha identidade racial é que contribui para que eu consiga trabalhar de uma forma diferenciada, talvez, dos meus pares, considerando as minhas vivências, as minhas experiências de luta e as minhas opções epistemológicas que eu faço a partir delas. Então eu acho que é um movimento contrário, não é da universidade para minha identidade, mas como a minha identidade ela contribui para isso (Abla).

Ao observar todas as falas, nota-se que, embora as professoras vivenciem situações de discriminação e tenham que conviver com o racismo, elas se fortalecem enquanto mulheres negras e ao afirmarem sua identidade racial, as professoras se posicionam na luta pelos direitos e pela representatividade negra na universidade. Ao abordarem sobre a construção de suas identidades de mulheres negras e de docentes, as professoras trazem reflexões sobre o que seria essa identidade, e como ela se dá, ou seja, ser negro/a e afirmar-se negro/a é assumir para si um não lugar social?

Essa dificuldade em discutir sobre identidade vem ao encontro do que escreveu Hall (2006) ao dizer que um tipo diferente de mudança estrutural transformou as sociedades modernas no final do século XX. O que gerou a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais forneceram no passado, sólidas bases para os indivíduos. Estas transformações também geraram uma mudança nas identidades pessoais, deixando de lado a concepção de um sujeito integrado e esse fenômeno é chamado de deslocamento ou descentração do sujeito, “esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 09).

Sob essa égide, as mulheres negras receberam uma identidade de subalternidade, a qual determinou por muito tempo o seu lugar social, ou seja, na cozinha, limpando a casa “dos outros”, nos afazeres domésticos e etc. Nos dias atuais, por meio de muitos enfrentamentos as mulheres negras assumiram diferentes espaços e postos na sociedade, houve então um deslocamento identitário, desfazendo a ideia da identidade subalterna, dando lugar a mulheres bem instruídas, engajadas e emporadas.

Werneck (2010) escreveu sobre esse processo, o de construção da identidade das mulheres negras.

Assim, os processos de constituição das diferentes identidades “mulheres negras” incluem também a necessidade de sua ultrapassagem, fazendo existir novos conceitos instáveis “mulheres negras”, mais adequados ao que necessitamos, queremos e devemos ser nos diferentes cenários políticos. Tais instabilidades destacam seu caráter político, bem como apontam sua necessidade de ultrapassagem na direção de nomes próprios que garantam sua inserção em processos de transformação social que façam desaparecer o racismo, o heterossexismo e as violências que fazem parte de sua história e justificativa (WERNECK, 2010, p. 10).

Portanto, ao se inserirem na educação superior, no papel de docentes, essas mulheres rompem com a identidade de subarternidade que lhes foi imposta, e nesse contexto, fortalecem suas identidades raciais e elaboram formas de superar o racismo e a discriminação racial que ainda é fortemente presente na universidade.

Multiplicando identidades a partir da perspectiva da diáspora africana, intelectuais negras estilham a máscara do silêncio imposta por uma lógica racista e sexista, que ainda hoje impede a maior circulação e visibilidade dessas produções e formam, enriquecem e refinam os movimentos sociais e as teorias, a partir de uma lógica coletiva e comunitária da ancestralidade negra (PERREIRA, 2018, p. 17).

Outro ponto a ser considerado é sobre as estratégias propostas pelas professoras para fortalecer a sua identidade na profissão docente na educação superior. Essas estratégias foram percebidas de formas distintas em cada fala, mas com alguns aspectos comuns. Das sete docentes, quatro descreveram estratégias que elegem, duas disseram não adotar nenhuma estratégias e uma mencionou não saber se adotava ou não estratégias, ao menos não de forma proposital.

Kinuca afirmou que ao trabalhar a autoestima dos alunos da graduação e da Pós-Graduação, ela também trabalha a sua própria autoestima e quanto mais ela acolhe os alunos, mais ela é acolhida por eles. Esse processo é mais evidente para ela quando menciona a questão do preconceito e da discriminação, pois segundo ela, essas situações são menos doloridas quando você tem uma companhia, ela também relatou que:

Eu consegui afirmar positivamente a minha identidade, mesmo tendo sido a única aluna do curso de graduação, a única aluna do mestrado, a única aluna do doutorado, eu acabei construindo, porque não há outro caminho, uma identidade positivada e afirmada, e isso me ajudou bastante. Então é um esforço cotidiano, construir essa afirmação, essa positividade da identidade, o tempo todo eles tentam convencer a gente de que não é por aí, mas aí a gente é forte e vai falando não, é por aí sim, eu estou nesse lugar por merecimento e capacidade (Kinuca).

Abla também evidenciou algumas estratégias, e uma delas está relacionada com o conteúdo, por meio do estudo da temática racial, Abla propõe debates e parcerias que corroboram para fortalecer cada vez mais sua identidade.

Eu acho que sim, eu trabalhei, por exemplo, muito antes da Lei 10.139, eu já trabalhava com temáticas relacionadas ao estudo da história da África na formação de pedagogos. Eu era mais nova e já buscava militar dentro do Movimento Negro, organizei muitos seminários temáticos naquela época com os meus colegas que vinham do movimento, dos conselhos. Então acho que eu acabei construindo algumas estratégias sim, algumas oficinas com os professores (Abla).

Semelhantemente Aduke revelou que sua estratégia está pautada na utilização de referenciais negros/as, ao trabalhar com alguma temática ou projeto, ela busca levar, seja na

escola ou na universidade, pesquisas realizadas por pesquisadores/as negros/as, e segundo ela, isso contribui de forma muito significativa para seu fortalecimento identitário.

Sim, meus cursos tantos de graduação, ou de pós-graduação eu adoto sempre referências negras, trabalho nos projetos de extensão, trabalho com a escola básica, eu uso mulheres negras que são contemporâneas, para abordar as situações didáticas, porque é uma oportunidade de estar entre os pares, e isso fortalece demais. Sabe quando as pessoas falam sobre a representatividade é isso, é você olhar nos seus livros didáticos, materiais didáticos, nas escolhas dos cursos, na sua escolha consciente de referências que falem com quem você é (Aduke).

A participante Nala argumentou que uma das estratégias que ela utiliza é a de não deixar a sua pesquisa só no âmbito da pesquisa e ressaltou que quando se chega ao espaço da academia, mais do que dizer que é a voz da população negra, é necessário se questionar sobre quais estratégias tomar para que essas pessoas possam afirmar as suas próprias vozes. Nesse sentido, Nala descreveu uma situação que a marcou muito.

[...] eu lembro que eu estava no conselho de políticas de ações afirmativas e uma militante do Movimento de Mulheres Negras lá do estado de Cuiabá, antiga né, histórica, chegou e falou assim: “A gente quer ir para a academia, para a pós-graduação e a gente não consegue, ajuda a gente”. E daí ela falou isso e eu deixei passar, daí chegou em outra reunião e ela veio de novo trazer essa demanda e eu pensei, o que eu vou fazer né, tenho que fazer alguma coisa e, não era pontual com ela porque eu me lembrei de um curso que UEMS e a UCDB me ofereceram anos atrás, um curso preparatório para pessoas negras ingressarem na pós-graduação[...] eu falei, vou fazer um curso desse, fazer um curso de extensão nesse sentido. [...] Então como eu não fico girando em torno de mim mesma e dizendo que eu sou, a minha voz é a voz da população negra, das mulheres negras, mas eu começo essas minhas estratégias para que essas mulheres negras possa afirmar a sua própria voz (NALA).

Por sua vez, Etana relatou que conscientemente não adota nenhuma estratégia, porém, assim como Nala, a sua preocupação é que “*eu penso sempre que se eu precisar me defender eu tenho os elementos, então eu tenho que pensar como fazer para que os outros criem esses elementos, eu penso muito como é que eu vou me fortalecer e fortalecer os outros sujeitos*” (Etana). Já Areta relatou não saber se adota ou não estratégias para fortalecimento identitário, mas segundo ela, uma forma de favorecer essa condição é por meio da abordagem da temática étnica-racial.

Não sei. O que eu faço é trazer essas temáticas, então, por exemplo, no semestre passado, na disciplina Processos Educativos, eu trouxe um grupo relacionado à descolorização de currículos, que é um tema bem discutido, para quem trabalha com étnico-raciais, mas na Psicologia, foi bastante interessante eles entraram em contato. Eu acho que minha estratégia é essa de trazer essas discussões que são do âmbito dos estudos das relações étnico-raciais (Areta).

Dessa forma, as professoras utilizam suas formações acadêmicas para auxiliar os alunos e a comunidade negra, para que eles também possam ocupar o espaço da academia,

elas também trabalham com a temática étnico-racial, a fim de que as pessoas conheçam a cultura e a ancestralidade negra, ou seja, todas essas ações são estratégias que contribuem para o seu fortalecimento identitário enquanto mulher negra professora universitária e também para os alunos e a comunidade negra em geral.

A esse respeito bell hooks (1995) escreveu que para ser intelectual negra não é preciso romper com os laços estabelecidos com a comunidade, ao contrário, esse movimento favorece a reflexão e o compartilhamento de informações que podem contribuir para a melhora da comunidade em diversos sentidos. Há que se considerar quando ela fala de sua própria experiência:

[...] optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida, da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que líderes negros do século XIX bem sabiam — o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes (hooks, 1995, p. 466).

Além de contribuir para a formação de outras pessoas negras, quando uma mulher negra utiliza seu espaço de atuação para promover formações, valorizar a cultura afrobrasileira e as relações Étnico-Raciais, ela está utilizando estratégias que favorecem a construção e o fortalecimento da identidade negra.

Sabemos que tem sido a partir de condições profundamente desvantajosas em diferentes esferas que nós mulheres negras desenvolvemos nossas estratégias cotidianas de disputa com os diferentes segmentos sociais em torno de possibilidades de (auto)definição. Ou seja, de representação a partir de nossos próprios termos, a partir do que projetamos novos horizontes de luta. Estratégias que devem ser capazes de recolocar e valorizar nosso papel de agentes importantes na constituição do tecido social e de projetos de transformação. As ações de posicionamento cultural desenvolvidas pelas mulheres negras tiveram e têm como base a atualização seletiva de elementos da tradição afro-brasileira e de diferentes modelos que conferiam à mulher negra o poder de liderança e de agenciamentos (WERNECK, 2010, p. 15).

Ainda que, superando muitas dificuldades, quando uma mulher negra chega a ocupar um cargo de docente da educação superior ela alcança um grande feito. No caso das professoras, além de trabalharem com o que gostam elas contribuem com o seu conhecimento, propondo formações, trabalhando com a temática racial e tendo isso como uma grande conquista. Sobre esse sentimento hooks (1995) escreveu:

Apesar das muitas dificuldades que surgem quando negras optam pelo trabalho intelectual as possibilidades de recompensa significativa servem de contrapeso nos

motivando e defendendo. Essas recompensas podem nem sempre ser manifestações convencionais de consideração. Podem ser dadas por comunidades sem qualquer contato com instituições acadêmicas (hooks, 1995, p. 476).

Portanto, as colaboradoras da pesquisa definem a que grupo étnico pertencem e direcionam estratégias individuais e coletivas que visam a melhoria da condição do seguimento negro na sociedade brasileira, na economia e na política, mas é preciso considerar que, todas essas ações são elaboradas em meio a enfrentamentos e resistências. Na tentativa de compreender como se dá esse processo elegemos a categoria seguinte.

4.2.5 Enfrentamentos e resistências

O ato de resistir consiste em se conservar firme e não ceder, um exemplo dessa resistência pode ser percebido na luta que o povo negro tem desempenhado no decorrer do percurso histórico, não cedendo às inúmeras investidas do racismo e da discriminação, resistindo e buscando formas para garantir à população negra a efetivação de seus direitos. Grande parte dessa conquista se deve ao Movimento Negro e ligadas a esse movimento, algumas das professoras negras trazem essa luta para o âmbito da universidade.

Kinuca argumentou que faz parte de grupos do Movimento Social Organizado desde a graduação. Passando pelo Movimento Negro Organizado, depois entrou para outro grupo de negritude e também de gênero que se chama Pérolas Negras, do estado de Goiás, em Brasília participou do coletivo de estudantes negros da UNB Enegrecer, inicialmente, depois o coletivo se estendeu para o Distrito Federal e não somente a UNB. De acordo com Kinuca, esse coletivo de pessoas negras interferiu diretamente no processo de criação de cotas raciais nas universidades brasileiras, começando inicialmente na UNB e depois para o Brasil inteiro. Atualmente Kinuca faz parte do coletivo Rosa Parks da UFG.

Ao falar sobre sua atuação nesses movimentos, Kinuca ponderou que:

Eu não acredito em uma postura neutra, eu sou antropóloga, e o que eu faço é uma antropologia engajada, entre ciência, eu trabalho com a produção do conhecimento, mas eu trabalho com a produção do conhecimento dentro da perspectiva engajada, porque eu não acredito em neutralidade. Então essa separação entre ciência e Movimento Social Organizado ela não é tão evidente, para mim ela não é tão marcada, na verdade a fronteira que divide a produção do conhecimento com o Movimento Social Organizado é uma fronteira muito transitada, eu vou do ativismo a produção do conhecimento sem titubear, apesar de que eu acho que esse é o caminho que se deve fazer (Kinuca).

A participante Abila também relatou fazer parte de movimentos sociais, em Mato Grosso fez parte do Movimento Negro e do Movimento LGBT, “*então sempre trabalhei e defendo que o melhor conhecimento são esses que nascem das experiências daqueles que lutam por um mundo melhor*” (Abila). Sobre essa mesma questão Etana também falou sobre os

movimentos de que faz parte, *“eu sou filiada ao sindicato, às instituições científicas, como Anped e Anpae, mas o movimento maior que eu faço parte é o da Campanha Nacional pelo Direito à Educação” (Etana).*

Em suas falas Aduke também mencionou sobre sua participação nos movimentos sociais *“eu milito dentro do Grupo de Mulheres Negras Dandara do Cerrado, que é um braço feminista do Movimento Negro do estado, eu milito no Movimento desde os dezesseis anos, mais na vertente religiosa” (Aduke).*

Sobre essa ótica, Nala também afirmou fazer parte do Movimento Negro e ressaltou que *“[...] todos os avanços que a gente tem enquanto Movimento Negro, todos os avanços que a gente tem nas questões Étnico-Raciais, de gênero e LGBTQI+, elas só ocorreram por conta da atuação do Movimento Social” (Nala).* Já as participantes Madaha e Areta alegaram que não participam de nenhum movimento social, mas que buscam em seu cotidiano tratar das questões raciais por meio de sua prática.

Por conseguinte, a maioria das professoras participantes da pesquisa militam nos Movimentos Sociais Negros, e essa militância favorece reflexões e práticas com vistas a combater as desigualdades, fortalecer o segmento negro e trazer à tona a valorização das questões Étnico-Raciais. Ao se inserirem nesses movimentos, as docentes se munem de conhecimento adquirido nas trocas entre seus pares e planejam estratégias de enfrentamento ao racismo e a discriminação.

Assim, o Movimento Social, como diz Gomes (2017) tem papel importantíssimo de educar e reeducar a sociedade para as questões Étnico-Raciais, e estar no espaço da militância é riquíssimo, porque esse é o espaço da pressão social, da demanda social, e fazer parte do movimento social favorece a parceria coletiva, que gera um sentimento de que não se está só nas lutas que se tem de fazer constantemente.

Inseridas nesses movimentos sociais, as professoras negras militam a favor de uma sociedade mais justa e igualitária, e essa postura exerce influência para os seus pares, especialmente sobre os/as alunos/as negros/as. Ao abordar sobre esse assunto, Nala argumentou que se considera inspiradora e que busca incentivar suas alunas principalmente por meio das disciplinas onde faz discussões de modo mais enfático, no sentido de prepará-las para a vida acadêmica, seja na graduação ou pós-graduação. Ela também relatou que:

E daí uma aluna negra, ela falou: “Eu quero muito ir para a pós-graduação” e como que ao gerar esse debate elas começam a partilhar seus sonhos né, e você ali vai conversando, então te organiza para isso, o que fazer e o que não fazer, como é e como não é, o que precisa e o que não precisa. Então, essa perspectiva de futuro né que está ali muito presente, mas que muitas vezes pode você enquanto docente

ser uma presença muito positiva na vida de seus alunos e alunas, ou pode ser a presença mais negativa que essas pessoas vão ter. Então a gente tem um impacto muito grande na vida dos nossos alunos (NALA).

A esse respeito disse Aduke: *“eu não diria que eu sou inspiradora, mas eu posso me classificar como uma apoiadora de outras mulheres negras, de outras meninas negras, para que essas meninas possam ver que estarei ali para dar o apoio necessário”*. Já Etana ponderou que *“na verdade eu nunca achei que fosse isso não, mas eu descobri que eu sou e que as pessoas se inspiram muito”*.

Kinuca também afirmou ser uma referência para seus/as alunos/as negros/as e ressaltou a importância que um referencial exerce na vida das pessoas, citando um exemplo pessoal.

O referencial é muito importante porque ele permite que a nova geração sonhe, a gente precisa sonhar! Eu me lembro que quando eu tinha dez anos de idade, a minha mãe olhou para mim e me disse: “O que você quer ser quando crescer?” Eu era uma criança, tinha dez anos de idade, eu falei assim: “Eu quero ser lavadeira de roupa, porque eu não gosto de limpar a casa”. Então, os meus referenciais de profissão eram, ou ser lavadeira de roupas, ou ser empregada doméstica, eu tinha essas duas alternativas e por não gostar de limpar a casa eu queria ser lavadeira de roupas. Então é muito complicado, porque você tem um sonho violentamente retirado de uma criança que não se permite ser outra coisa, porque ela não tem referencial. A minha mãe na época era empregada doméstica, ela era o meu referencial, e quando eu me vejo hoje ocupando um lugar na docência universitária em uma universidade federal, eu entendo a importância de ocupar esse lugar de referencial, porque a gente interfere diretamente no sonho dessas meninas, desses meninos, são pessoas que estão fazendo um curso de graduação e que podem sonhar, assim como as pessoas brancas sonham, sonhem ser o que quiserem, é possível, vamos ver se constrói isso. Então eu acho que é um lugar importante sim e reconheço essa importância, essa importância precisa ser dita (Kinuca).

Sobre essa questão a participante Areta comentou que percebe principalmente por parte das meninas, olhares que demonstram inspiração, onde as alunas demonstram almejar também chegar a essa posição, *“isso foi um processo que foi acontecendo, que esses meninos e meninas percebem a possibilidade de estar futuramente como eu, estar na universidade não só como universitários, mas também como professores” (Areta).*

Abla também se posicionou em relação à temática da inspiração por parte de seus pares alegando que *“inspirar para mim é ter um espaço de representação, tão importante que, ao ocupar esse espaço de representação, que é o espaço da universidade, que outras pessoas se sintam representadas e há necessidade de se ampliar essa representação”*. Por fim, Madaha disse que se considera inspiradora e citou uma vivência de uma aluna que lhe disse: *“olha professora, eu nunca tinha tocado nesse assunto em sala de aula, quando a gente foi discutir a questão racial, a pessoa ficou se sentindo parte do grupo, porque só tinha ela e mais um acadêmico negro. Então ela se sentiu incluída, isso é muito importante” (Madaha).*

É notório que uma mulher negra representando a figura da professora na universidade tende a influenciar outros alunos, em especial outras mulheres negras, a buscarem oportunidades dentro do espaço acadêmico, como é o caso da docência universitária. As participantes disseram que algumas alunas negras lhes procuram para compartilhar seus sonhos, percebendo nelas uma alternativa possível e as falas das docentes também favorecem reflexões sobre o impacto que elas enquanto docentes negras geram em seus alunos. Mediante esta responsabilidade as professoras buscam formas para que essa influência seja positiva, estimulando seus alunos a trilharem o caminho que melhor lhes convém.

bell hooks (1995) enquanto intelectual e professora universitária negra, também fez menção sobre sua influência em relação aos seus alunos negros, relatando que muitos/as chegam a desacreditar de seu potencial intelectual, cabendo ao professor desmistificar essas ideias e encaminhar esses potenciais futuros professores negros da educação superior.

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

Silva e Euclides (2018) também trataram acerca da influência exercida pelas professoras negras sobre seus/as alunos/as negros/as, alegando que quando uma mulher negra ocupa um cargo em uma universidade, que é um espaço majoritariamente branco, ela motiva seus pares a também ingressarem nesse setor, “ou seja, 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” (SILVA, EUCLIDES, 2018, p. 56).

Essa influência de uma identidade negra positivada tem contribuído para que a nova geração se fortaleça nos espaços acadêmicos e sociais, demonstrando orgulho pelo seu pertencimento étnico-racial. Ao tratar desse ponto de vista Gomes (2017) declarou que:

O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”, discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade (2017, p. 75-76).

Todos estes elementos ajudam as professoras negras participantes a resistirem, elas se resignificam a cada ação desenvolvida e a cada enfrentamento realizado, principalmente quando se observa que historicamente as mulheres negras desenvolveram trabalhos subalternizados, e, atualmente essas mulheres trabalhando como docentes da educação superior, rompem com esse imaginário da mulher negra empregada doméstica, entre outros. Nessa ótica, notamos nas falas das entrevistadas, diferentes pontos de vista a respeito deste processo.

Eu acho que as mulheres negras, mesmo quando elas estavam em uma posição de trabalho doméstico, ou outro trabalho subalternizado, elas sempre foram protagonistas de muitas lutas emancipatórias, inclusive boa parte dessa intelectualidade de cientistas, homens e mulheres, negros e negras que chegam a uma Pós-Graduação, ou uma graduação, ou uma formação, tem sempre uma mãe negra, uma avó negra que protagonizaram esses processos emancipatórios, também dentro da própria história do Movimento Negro [...] Então eu acho que as mulheres negras têm esse protagonismo e essa força também de luta né, basta a gente ver o próprio Movimento das Mulheres negras que têm sido, tanto quanto das mulheres indígenas é um dos movimentos que mais cresce e se fortalece no Brasil (Abla).

Abla também discorreu que, grande parte da conquista das mulheres negras na atualidade se deve a um passado de luta, que foi em grande parte desempenhada por mulheres negras, empregadas domésticas e até mesmo sem escolarização. A luta dessas mulheres foi fundamental para que hoje as mulheres negras pudessem ocupar os diversos espaços da sociedade. Kinuca apresentou esse mesmo ponto de vista, ao relatar que:

Esse processo me causa um sentimento de orgulho muito grande, isso alimenta a minha autoestima, mas é um sentimento de gratidão também, muito grande, porque eu tenho a impressão de que eu cheguei até aqui, pós-doutora, professora da UFG, porque outras mulheres negras que vieram antes de mim foram empregadas domésticas, foram babás, em postos muito subalternizados, mas que sempre acreditaram no seu potencial [...] Então é preciso reconhecer também esse esforço, e a população negra no Brasil sempre ocupou postos muito subalternizados em decorrência do próprio passado escravista, que aprisiona as pessoas negras nesses trabalhos subalternizados, mas ela tem conseguido mesmo nesse sistema fechado, tem conseguido mobilidade e isso é muito legal (Kinuca).

Carneiro (1995) já salientara que por trás de cada mulher negra há uma mãe negra, avó, antes escravas e mucamas, com uma história em comum, de desumanização, de derrotas e vitórias que nenhuma história de mobilidade social individual pode extinguir, mas com restauração da autodeterminação negra foi/é possível transformar essa história. É isso o que muitos/as negros/as têm feito, por meio da atuação individualizada e coletiva, propondo uma “[...] luta política cotidiana contra o racismo e a discriminação racial forjam propostas de emancipação social e de resgate da dignidade de todo o povo negro deste país” (CARNEIRO, 1995, p. 552).

O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (CARNEIRO, 2003, p. 129).

A participante Areta trouxe outro olhar sobre essa mesma questão, dizendo: *“eu acho que é um processo muito importante, mais ainda lento, a gente ainda tem um pouco de dificuldade de ser identificada pelas pessoas [...]”*, de acordo com Areta, na universidade em que ela atua as pessoas têm dificuldade de identificá-la como docente, *“mas eu acho que é fundamental estar nesses espaços e para justamente mudar esse imaginário, só vai mudar isso quando tivermos um número maior, mas eu estando aqui rompo com esses pensamentos”* (Areta).

Semelhantemente Madaha afirmou que esse processo ainda é difícil e demorado, pois as pessoas sabem quem ela é dentro da universidade, mas fora dela ainda persiste a visão deturpada sobre o lugar que a mulher negra ocupa. Madaha também citou o fato de que muitas mulheres negras, que têm ensino superior são confundidas na rua com empregadas domésticas, *“[...] e como estava muito bem arrumada a pessoa abordou, perguntando se ela não queria trabalhar na casa da pessoa, ela falou: Eu não sou empregada doméstica eu sou psicóloga”* (Madaha). Então, de acordo com a entrevistada, ainda há muito que se ultrapassar, pois, por mais que dentro da universidade as pessoas saibam quem ela é na sociedade não há esse reconhecimento.

Etana também ponderou que houve uma grande melhora, sobretudo em relação ao acesso à educação superior e aos espaços que as mulheres negras ocupam, o que não significa que as pessoas que estão nos locais percebam dessa forma, *“[...] então quando você fala assim rompe, rompe de que forma? Rompe no sentido em que você está ocupando um lugar que as pessoas acham que não é, que as pessoas acham que não deveria”* (Etana).

Ao falar sobre esse processo as professoras demostram que mesmo ocupando um cargo considerado de prestígio, elas não ficam imunes à identidade de subalternidade historicamente atribuída às mulheres negras, sendo reconhecidas somente no espaço da universidade. Ainda assim, ao estarem nessa profissão, essas professoras rompem com muitos estereótipos que tendem a limitar o lugar social da mulher negra.

Ao falar sobre esses aspectos, Silva (2013) ponderou que:

Embora se questione o prestígio da ocupação docente, para a mulher negra, tal profissão representa a superação de estereótipos, e a possibilidade de mudança no quadro das representações hegemônicas. Essa mudança redefine ocupações de espaços que se mostravam anteriormente excludentes, a partir de marcadores

preconceituosos e discriminatórios dificultando relações mais equânimes (SILVA, 2013, p. 160).

Aduke também se manifestou sobre esse processo dizendo que *“esse processo ele precisa ser contado pra mais pessoas, a trajetória de mulheres negras que rompem com a subalternização ela precisa ser viabilizada, porque a gente precisa vencer esse ciclos viciosos de visibilidade”* (Aduke). De acordo com a participante, é preciso mostrar para as meninas negras que há um mundo de possibilidades e, para isso, uma alternativa é contar sobre a trajetória de mulheres negras que rompem esses núcleos.

Por fim, Nala expressou que são muitas as questões envolvidas no processo em que as mulheres negras passam a fazer parte dos distintos espaços sociais, antes negados, gerando um rompimento na ideia de subalternidade da mulher negra, principalmente no mercado de trabalho. Ela continuou dizendo que:

Nós mulheres negras temos nas questões de classes as questões estruturantes, que é estarmos na base da pirâmide e sermos relegadas aos trabalhos subalternos. Por isso, nosso corpo dentro de uma academia ele causa estranhamento, porque a sociedade vai olhar para esse corpo, mas vai imaginar nesse corpo, um corpo serviçal dentro da casa, limpando [...]. Então, ocupar o espaço da academia por si só já é romper com isso, não há problema nenhum em ser empregada doméstica, o problema é a sociedade historicamente relegar a minha vida a esse lugar social, ou não lugar social. Então, estar no espaço da academia é romper com esse quadradinho que querem me colocar dentro (Nala).

Sendo assim, a presença das mulheres negras nas instâncias universitárias, no cargo de docentes não as livra das conflituosas variáveis que envolvem gênero, raça e classe social, “pelo contrário, a ascensão as leva a estabelecer cada vez mais elos de aproximação diante de investigações do porquê tais questões ainda não foram solucionadas. Atuam, ao mesmo tempo, na procura por estratégias de fortalecimento e enfrentamento” (SILVA; EUCLIDES, 2018, p. 57).

Além disso, é preciso considerar a fala de Nala ao tratar do corpo negro, onde ela menciona não somente o corpo físico, mas a ocupação dos espaços sociais, onde as pessoas tendem a inferiorizar o/a negro/a e lhes delimitar os locais de atuação, que geralmente são nos postos subalternos. No entanto, como afirma Gomes (2017, p. 79) “a reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes [...] As negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política”. Portanto, as professoras negras atuando na educação superior, são corpos em miliância, corpos que demonstram representatividade negra e que mostram que mesmo com

condições desiguais, essas mulheres têm construído uma carreira acadêmica pautada na luta pela superação das desigualdades raciais.

Não existe um lugar da mulher negra, não existe um modelo de mulher negra, assim como uma forma de docência. Um lugar, um modelo, uma forma são limitadores e fazem parte da construção do conhecimento ocidental colonizado que insiste em limitar toda a potência e multiplicidade das existências humanas em divisões, nas caixinhas colonizadas (PERREIRA, 2018, p. 14-15).

Contudo, a análise das trajetórias das professoras negras que optam pela carreira docente da educação superior, descritas no decorrer desta pesquisa, permitiu inferir sobre as dificuldades enfrentadas por elas, suas histórias de luta, resistência e sucesso profissional. Com relação as dificuldades, elas advêm desde o período da formação e as complexidades variam, por exemplo, condições financeiras, o racismo em suas diferentes instâncias, demérito sobre sua intelectualidade, sentimento do não lugar social. Nesse contexto, à professora negra é percebida como um corpo estranho que parece estar “fora do lugar”. No entanto, elas têm construído uma trajetória de sucesso e fortalecido cada vez mais suas identidades de mulheres negras, recebendo influência da família e do Movimento Social, além disso, buscam estratégias para fortalecer a suas identidades de mulheres negras, propondo debates e estudos sobre as temáticas Étnico-Raciais.

Dedicadas na luta contra as desigualdades racias, essas professoras têm rompido com a identidade de subalternidade imposta às mulheres negras no decorrer do percurso histórico. Empoderadas elas influenciam outras mulheres negras que também passam a almejar ocupar um espaço da academia. Essas são algumas das diversas histórias de vida de mulheres negras, que romperam com as estruturas da desigualdade, algumas de muitas histórias que ainda serão contadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Esse processo me causa um sentimento de orgulho muito grande, isso alimenta a minha autoestima, mas é um sentimento de gratidão também, [...] porque eu tenho a impressão de que eu cheguei até aqui, pós-doutora, professora [...] porque outras mulheres negras que vieram antes de mim foram empregadas domésticas, foram babás, em postos muito subalternizados, mas que sempre acreditaram no seu potencial” (kinuca).

Esta dissertação teve por objetivo principal analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais são as experiências que atravessam suas identidades. Por objetivos específicos buscamos: a) mapear o quantitativo de docentes negras atuantes nas universidades federais da região Centro-Oeste; b) analisar as relações entre a trajetória de vida das docentes e suas experiências relacionadas a preconceito, racismo ou discriminação racial; c) identificar quais são as dificuldades e estratégias de resistência das professoras negras no espaço acadêmico colonializado.

Para alcançar os objetivos apresentados pela pesquisa, propomos um diálogo com diversos autores que, permitiram compreender a situação das mulheres negras no Brasil. Uma vez que, historicamente essas tiveram sua representação minimizada em diferentes aspectos.

Nesse contexto, a luta desempenhada pelo Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras foi fundamental para a conquista de direitos para essas mulheres que tiveram e ainda têm suas vidas marcadas pelo racismo, pela discriminação racial e até mesmo pela violência física e simbólica. No mercado de trabalho as mulheres negras apresentam as maiores taxas de desemprego e estão alocadas em sua maioria nos trabalhos domésticos e subalternizados. No quesito educação, mesmo com avanços, as mulheres negras ainda apresentam índices menores comparados aos das mulheres brancas e dos demais.

Todos esses aspectos influenciam a construção da identidade das mulheres negras, mas ainda assim, muitas delas têm rompido com as dificuldades e alcançado ascensão em diferentes espaços sociais, principalmente no âmbito da educação.

Com base nesses argumentos, buscamos nesse estudo compreender a trajetória de docentes autodecladas negras da educação superior e quais as experiências que compõe suas identidades. O contexto e o local de desenvolvimento da pesquisa concentrou-se nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste do país e por metodologia adotamos a pesquisa mista (qualitativa e quantitativa).

As participantes da pesquisa foram sete docentes efetivas que atuam na educação superior e as instituições participantes foram as cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Para compreender a trajetória dessas mulheres optamos pela técnica da entrevista,

sendo cinco entrevistas presenciais e duas de forma remota. A análise dos dados quantitativos foi feita por meio da estatística descritiva e a análise dos dados qualitativos foi conduzida por meio da análise de conteúdo.

Ao final da pesquisa podemos considerar que:

- É um grande avanço a presença das mulheres negras na docência da educação superior, portanto, a análise de suas trajetórias é de suma importância para compreensão de como essas vêm construindo/fortalecendo sua identidade no ambiente universitário.
- As mulheres negras atuando como docentes na educação superior na região Centro-Oeste são em números reduzidos, somando somente 8% do total de professores.
- As professoras negras que atuam na educação superior na região estudada estão concentradas em sua maioria em cursos de licenciatura e em Ciências Humanas.
- A presença da mulher negra no espaço acadêmico, seja como aluna, seja como professora gera estranhamento e, esse estranhamento resulta no racismo e na discriminação racial. Essas situações acarretaram até mesmo em um pensamento de desistência por parte das docentes durante o período de formação.
- Independente de sua formação ou grau de instrução, as professoras entrevistadas apresentaram uma trajetória marcada pelas diferenças raciais e têm seu conhecimento intelectual posto à prova ou como duvidoso, sendo questionadas a todo tempo sobre sua capacidade.
- Algumas professoras tiveram suas identidades de mulheres negras positivadas desde a infância, outras professoras passaram a afirmar a sua identidade mais tardiamente, principalmente com relação ao cabelo.
- A inserção no Movimento Negro contribuiu para o fortalecimento identitário das professoras entrevistadas, no entanto, nem todas as professoras fazem parte dos Movimentos Negros. Logo, as docentes que estão inseridas nesses movimentos, apresentam uma característica em comum, elas exercem militância dentro e fora da universidade.
- As docentes buscam estratégias para fortalecer suas identidades raciais no espaço acadêmico, por meio do debate com os alunos, do trabalho com a temática Étnico-Racial e através da pesquisa, do ensino e da extensão.

- A mulher negra dentro da universidade é um corpo político que exerce representatividade e influência para a comunidade negra e alunos/as negros/as que acabam por também almejar seguir a carreira docente na educação superior.
- O enfrentamento constante ao racismo e os embates para desmistificar os estereótipos sobre a mulher negra tornam a construção da identidade docente dessas mulheres um grande desafio.

Contudo, por meio das falas das professoras, foi possível compreender como elas constroem suas trajetórias em meio a inúmeras barreiras desde a formação, onde a questão financeira dificulta a formação acadêmica, até a atuação enquanto docentes em universidades federais, onde a incredulidade sobre sua capacidade, intelectualidade e o racismo em seus diferentes setores, inclusive institucional, marcam a vida dessas mulheres.

Em meio a essas adversidades as professoras entrevistadas legitimam e fortalecem suas identidades e desenvolvem práticas antirracistas, como forma de resistência as desigualdades raciais, principalmente no âmbito da universidade. Elas também perceberem em si, a responsabilidade de representar e incentivar seus pares, para que percebam que é possível estarem na docência e em todos os espaços sociais. Além disso, a luta constante contra o racismo e a discriminação racial é pauta entre as docentes, que buscam formas de transformar essa estrutura que ainda está presente na sociedade brasileira.

É válido destacar que o universo da pesquisa sempre favorecerá novas discussões e novos desafios, porém no tocante aos resultados, percebe-se que os objetivos propostos foram alcançados. Logo, a pesquisa apresenta relevância científica por caracterizar-se como uma temática emergente e ainda pouco pesquisada na área da educação, buscando colaborar com o mote de informações sobre as pessoas negras, sobretudo o grupo feminino que atua na profissão docente do ensino superior, bem como social, pois almeja trazer à tona novos questionamentos que possam servir como referência para outras possíveis pesquisas.

Ainda assim, é preciso mencionar que o estudo tem suas limitações. Na pesquisa quantitativa, o expressivo número de professores não identificados não nos permitiu ter um número ou porcentagem exata do total de professoras universitárias autodeclaradas negras que atuam na região onde o estudo foi conduzido, logo, os dados obtidos foram considerados como uma amostra. Já na pesquisa qualitativa, conseguimos entrevistar professoras de diferentes cursos, porém, não conseguimos ouvir professoras que atuam em distintas áreas do conhecimento, tendo em vista que, na região estudada a maioria das professoras negras atuam na área de ciências humanas e somente uma nas ciências da natureza.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar a discussão sobre o acesso da mulher negra a docência universitária, considerando como novas propostas de pesquisa tratar da trajetória e da construção da identidade de professoras negras em outras regiões do país e que atuem nas áreas que este estudo não contemplou, assim como, coletar dados que permitam levantar o quantitativo de mulheres autodeclaradas negras que atuam na docência da educação superior a nível nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de, PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência Doméstica e Familiar Contra Mulheres Pretas e Pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.2, n.2, Dossiê: Cultura e Política, 2012.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. **Violência contra a mulher**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

BANKOLE, Katherine. Mulheres Africanas nos Estados Unidos. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 253 - 276.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 479-488, 1995.

BRASIL, Ações Afirmativas na Pós- Graduação. **Portaria Normativa Nº 12, de 11 maio de 2016**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2019.

BRASIL, Lei de cotas em Concursos Públicos. **Lei 12.290 de 09 de junho de 2014**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em 25 abril 2019.

BRASIL, Lei de cotas para o Ensino Superior. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 agosto 2019.

BRASIL, Lei Maria da Penha. **Lei Nº 11.340 de agosto de 2006**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL, Lei de Ensino e Obrigatoriedade da Cultura Afrobrasileira. **Lei 10.639 de janeiro de 2003**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL, Lei contra o Preconceito de Raça ou de Cor. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARLOTO, Cássia Maria. O Conceito de Gênero e sua Importância para a Análise das Relações Sociais. **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v. 3, n. 2, p. 101- 11, 2001.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17 n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. **Estudos Feministas**, nº 2, p. 544-552, 1995.

CARVALHO, Eliane Paula de. **A Identidade da Mulher Negra Através do Cabelo**. 2016. Monografia (Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais)- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016).

CARVALHO, Sérgio; CAMPOS, Weber. **Estatística básica simplificada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. 608 p.

CESPE UNB, **Vestibular/Cotas para Negros**. 2018. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_18_2/arquivos/ED_1_2018_VESTUNB_18_ABERTURA.PDF>. Acesso em: 25 set. 2019.

CHAGAS, Conceição Correa das. **Negro uma identidade em construção**: possibilidades. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa**: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/ as da UEMS (2007-2014). 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, Campo Grande, 2017.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; DIALLO, Cíntia Santos Diallo, CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Por que Cotas Para Negros e Negras na Pós-Graduação? **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 6, p. 107-123, 2019.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Mulher Negra**: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

DECLARAÇÃO DE DURBAN, **Conferência Mundial contra o Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DIAS, Gleidson Renato Martins e TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e Cotas Raciais:** dúvidas, metodologias e procedimentos, organizadores. – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. 267p.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. **Estudos e Pesquisas.** 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.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, v. 21, p. 101- 127 – 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, v.12, n.23, p.100-122, 2007.

EPSTEIN, Alfred L. 1978. **Ethos and Identity.** Londres: Tavistock.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres Negras, Doutoras, Teóricas e Professoras Universitárias:** desafios e conquistas. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Ciências Humanas, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

FARRA, Rossano André Dal; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O Gênero Negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.24, n.3, p. 691-713, 2016.

FERNANDES, Viviane Barboza, SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 12, nº 21, p. 119– 126, 2004.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005 / Renísia Cristina Garcia. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 111p.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações Sobre Currículo:** diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 – 62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Estudos Sociais Hoje**, Brasília: ANPOCS, p. 223- 244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia Racial. **Cadernos Penesb**, nº 4, p.36-60, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro- 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PENAD Contínua**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 07 out. 2019.

IPEA, **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

LAURETIS, Tereza. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, B.H. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, 9(3), p. 401-411, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. **Educação em Revista**, Marília, v.14, n.2, p.7-32, 2014.

MACHADO, Isabel. **Professoras Negras na UERJ e Cotidianos Curriculares, a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Mapa da Violência 2015, **Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, Seppir, SPR, SNJ, Flacso, 2015.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS E A INSERÇÃO DE NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul- 2005- 2008**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas- Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ROSA; Aline dos Anjos; GARCIA, Fabiana Corrêa Pereira de Oliveira. Políticas Afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a implantação da comissão geral de heteroidentificação. **Revista ABPN**, v. 11, p. 57-77, 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos. O Fortalecimento da Identidade Negra na Educação Superior: entre a negação e o reconhecimento. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.23, p.53-73, 2017.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga Farina; RAMÃO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, nº13, v.3: 320, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n.12, p. 179-202, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar De Cultura**, v. 5, n.1, p. 17-24, 1996.

NATEL, Elisabeth Santos. **Educação das Relações Étnico- Raciais: As Sagas e Resiliências das Mulheres Negras Profissionais: em três ambientes universitários**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Unidade acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto Anti-Racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da. **Educação, Democracia e Inclusão Racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, Professoras e Cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº86, p. 25-38, ago. 1993.

PNUD, **Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência.**/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, 2005. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000141.html>>. Acesso em: 20 agosto 2019.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 987-1004, 2008.

RODRIGUES, Cristiano Santos; PRADO, Marco Aurélio Maximo. Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**; v. 22, n.3, p. 445- 456, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31- 83.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A Mulher Negra no Ensino Superior**: Trajetórias e Desafios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para Além das Cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia- UFBA, Faculdade de Educação- FAGED, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – PPGE, Salvador, 2009.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. In Gilberto Vergne Sabóia e Samuel Pinheiro Guimarães (orgs.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SEPPPIR. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Racismo fica mais explícito diante da mobilidade social da população negra. **SEPPPIR**, Brasília, 17 nov. 2014. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2014/11/2018racismo-fica-mais-explicito-diante-da-mobilidade-social-da-populacao-negra2019> Acesso em: 13 ago. 2019.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discriminatório dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, v. 93, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1995, p. 175-204.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise Conteúdos: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. V.17. nº 1, 2015.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010

SILVA, Joselina da, EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamento ao Racismo de Discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2 ed. Editora Vozes, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods**. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TEIXEIRA, Moema De Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, p. 13-54, 2006.

TRAPP, Rafael Petry ; SILVA, Mozart Linhares da. Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, v. 1, p. 89-98 2010.

UFG, **Histórico da instituição**. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/6405-historia>>. Acesso em: 23 set. 2019.

UFG, **Formas de ingresso- Cotas**. Disponível em: <https://estudenaufg.prograd.ufg.br/#component_53728>. Acesso em: 22 set. 2019.

UFMG, **Histórico da instituição**. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/ufgd/historico>>. Acesso em: 22 set. 2019.

UFMS, **Formas de ingresso-Cotas**. Disponível em: < <https://ingresso.ufms.br/formas-de-ingresso/sisu/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

UFMS, **Histórico da instituição**. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em: 23 set. 2019.

UFMT, **Histórico da instituição**. Disponível em:< <https://sites.ufmt.br/autoavaliacao/historico-da-ufmt.php>>. Acesso em: 22 set. 2019

UNB, **Histórico da instituição**. Disponível em: <<https://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 24 set. 2019.

VESTIBULAR UFGD, **Reserva de Vagas/Cotas**. Disponível em:
<<https://www.ufgd.edu.br/noticias/entenda-como-funcionam-as-cotas-no-vestibular-ufgd>>.
Acesso em: 24 set. 2019.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016.

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, p. 08-17, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Informações pessoais e familiares

- 1- Qual é o seu local de nascimento?
- 2- Qual é a sua idade?
- 3- Qual é o seu gênero?
- 4- Qual é o seu estado civil?
- 5- Você tem filhos? Quantos?
- 6- Em qual cidade você reside atualmente?
- 7- Com relação à cor/raça, como você se autodeclara:
- 8- Quais são as profissões e o grau de escolaridade de seus responsáveis (pais, avós, tios, etc)?
- 9- Qual é a faixa de renda de sua família? Seus pais ou responsáveis?
- 10- Tem irmãos? Eles possuem curso superior?
- 11- Qual a influência de sua família na construção de sua identidade racial?

Formação Educacional, Profissional e Identitária

- 12- Qual é a sua formação desde a graduação até o presente momento?
- 11- Quando ingressou em uma instituição de educação superior?
- 12- Seu ingresso se deu por vagas universais ou por meio de cotas?
- 13- Qual a motivação para ingressar na pós-graduação?
- 14- Você teve dificuldades nesse período, quais?
- 15- Há quanto tempo você se tornou mestre, doutora.... Após a sua formação, quanto tempo levou para ingressar na docência universitária?
- 16- Universidade em que atua:
- 17- Curso em que leciona? Disciplina que leciona?
- 18- Tempo em que leciona?
- 19- Faz parte de um Grupo de Pesquisa? Esse grupo estuda a temática Étnico-Racial?
- 20- Desenvolve Pesquisas relacionada com a temática Étnico-Racial?
- 21- Como foi esse ingresso na docência universitária?

- 22- Como tem sido essa experiência na carreira docente na educação superior?
- 23- Quais os desafios encontrados?
- 24- Como é seu relacionamento com os colegas de trabalho?
- 25- Já vivenciou alguma situação de racismo no ambiente de trabalho?
- 26- Como você vivencia o ambiente universitário considerando que esse é um lugar de privilégio? Ou seja, um espaço historicamente ocupado por não negros.
- 27- Já ocupou algum cargo de chefia em seu trabalho? Se sim, como foi sua experiência? Se não, quais os motivos?
- 28- Sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito?
- 29- Você considera sua prática docente como antirracista? Explique.
- 30- Fez ou faz parte de algum movimento social? Se sim conte sua experiência
- 31- Como você define sua identidade de docente do ensino superior?
- 32- A docência universitária contribuiu ou contribui para a construção e/ou fortalecimento de sua identidade racial? De que forma?
- 33- Você já adotou ou adota estratégias para fortalecer sua identidade racial na profissão docente? Quais?
- 27- Historicamente as mulheres negras desenvolvem trabalhos subalternizados, hoje você atuando como docente do ensino superior rompe com esse imaginário da mulher negra empregada doméstica entre outros, como você vê esse processo?
- 28- Você se considera inspiradora para que outras mulheres negras percebam que podem estar em qualquer lugar, inclusive em cargos de prestígio como a docência universitária?
- 29- Tem mais alguma coisa a ser dita sobre a temática da pesquisa?

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na educação superior, de autoria de Edicleia Lima de Oliveira sob a orientação da professora D^a Eugenia Portela de Siqueira Marques. O estudo resultará em uma dissertação, referente ao curso do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Tem como objetivo principal: analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais são as experiências que atravessam suas identidades. Para realizar a coleta de dados optamos pela técnica da entrevista, sendo elas realizadas presencialmente e a distância com data e horário pré-definidos. As entrevistas serão gravadas com auxílio do aparelho celular e após serem coletados os dados serão transcritos e sistematizados.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Sua participação deve ser voluntária, sendo que a qualquer momento poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Os dados coletados desta pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação pessoal, sendo substituído por outro nome, para que sua privacidade seja protegida e assegurada. A Sra. não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial sobre a presença da mulher negra na docência universitária.

Prof^a D^a Eugenia Portela de Siqueira Marques

Professora orientadora

Edicleia Lima de Oliveira

Orientando (a)