

CENTRO FEDERAL TECNOLÓGICO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica

Fernanda Aparecida De Souza

**A PARTICIPAÇÃO DE PESQUISADORAS NEGRAS DE PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFMG NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

**Belo Horizonte
2018**

S729p Souza, Fernanda Aparecida de
A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG na produção do conhecimento científico. / Fernanda Aparecida de Souza. -- Belo Horizonte, 2018. 138 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Bibliografia

1. Educação – Estudo e Ensino (Pós-Graduação). 2. Relações Étnicas e Raciais. 3. Produção Científica – Relações de Gênero. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 378.05

Fernanda Aparecida de Souza

A PARTICIPAÇÃO DE PESQUISADORAS NEGRAS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFMG NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Área de concentração: Processos Formativos em Educação Tecnológica

**Belo Horizonte
2018**



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n.º. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Fernanda Aparecida de Souza

“A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG na produção do conhecimento científico.”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 23 de maio de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Joselina da Silva
Universidade federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.ª Dr.ª Sandra de Fátima Pereira Tosta
Centro Universitário UNA

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra, glória e louvor! Foste Tu, Senhor, que me destes o desejo e também a graça. Das poucas certezas que tive na vida, a escolha por me dedicar integralmente ao Mestrado foi uma das mais acertada. Foram muitos os frutos colhidos até aqui e, certamente, muitos outros colherei. Durante todo esse percurso nada me faltou, pois os teus anjos estiveram em meu caminho, e eu também não me eximi de fazer a minha parte. Eu não me esqueço Senhor dos momentos em que tive medo por não me sentir capaz, ou por pensar que os desafios que se apresentavam eram maiores do que eu poderia lidar. Foram muitas as lágrimas derramadas, mas, na mesma proporção, foram muitos os afagos, os cuidados e os carinhos recebidos.

A você, minha mãe, Maria Silvéria. Depois de eu ter chegado à vida adulta eu não me recordo de nenhum outro tempo em que eu tenha precisado tanto de seu colo e de seu apoio afetivo. A senhora, prontamente, me deu tudo o que eu precisava e ainda mais. E você meu pai, que nunca soube exatamente o que eu estava fazendo, mas esteve tão empenhado em me ajudar a concretizar esse sonho. Pois é, nós chegamos juntos ao fim, dessa etapa!

A você Douglas, obrigada por seu apoio afetivo e intelectual. Com você tenho percorrido os passos para me tornar uma exímia pesquisadora, e sei que chegarei lá.

A você Professora Silvani, minha orientadora, que acreditou em meu potencial e se interessou por minha proposta de pesquisa, meus sinceros agradecimentos. Ao me aprovar no processo de Mestrado você me abriu as portas para um novo mundo, o qual eu venho descobrindo, antes com deslumbre e agora com os pés no chão.

A você Professora Raquel Quirino, por ter contribuído de maneira tão efetiva para minha formação, minha gratidão.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida

A você, Graciela, amiga fiel, uma grande parceira, obrigada pela oportunidade de tê-la em minha vida. Dentre os muitos presentes que o Mestrado me trouxe você foi um deles.

Às minhas irmãs, Flávia e Paula, ao meu irmão Fabrício, aos meus sobrinhos que amo, Emanuel, Bernardo e Ester, as minhas tias Joana D'arc e Maria Elizabeth, a minha analista Nardeli, ao meu amado amigo Pierre Bernard, minha gratidão pela escuta, paciência, dedicação e cuidado.

RESUMO

A presente dissertação pretendeu analisar a participação de pesquisadoras negras na produção de conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Minas Gerais, na perspectiva da Interseccionalidade de gênero e raça, a fim de dar visibilidade às mulheres negras nas ciências. A condução de um trabalho desta natureza justificou-se pelo fato de a produção acadêmico-científica centrada na mulher negra no Brasil estar voltada, prioritariamente, para aspectos que evidenciam a condição de subalternidade a qual este grupo tem estado submetido. Verificou-se, através da revisão de literatura, uma incipiência de estudos que focalizem a presença de professoras negras no contexto da educação superior, sobretudo em programas de Pós-graduação, confirmando-se a necessidade de estudos que não apenas identifiquem a presença, mas também a contribuição destas em espaços institucionalizados de produção de conhecimento. Dois eixos fundamentaram essa investigação: (i) a representatividade de mulheres negras nos âmbitos da docência e da pesquisa na Pós-graduação Stricto Sensu da UFMG; e (ii) a sua contribuição na produção do conhecimento científico. A metodologia adotada lançou mão de (i) uma pesquisa de tipo documental, já que teve como fontes primárias dados do CNPq e Currículo Lattes de pesquisadoras negras, para análise de sua participação na produção do conhecimento científico; e (ii) coleta de dados sobre a proporção de pesquisadores/as segundo sexo e de pesquisadoras negras dos Programas de Pós-graduação da UFMG. A análise dos resultados possibilitou a apreensão de diferentes dinâmicas que se estabelecem a partir da intersecção de gênero e raça na realidade de pesquisadores e pesquisadoras em âmbito da Pós-graduação, assim como evidenciou a baixa representatividade de mulheres negras nesse contexto. Por outro lado, verificou-se que a participação das pesquisadoras negras, mesmo estando em menor proporção, está em consonância com os parâmetros normativos que dispõem sobre as atividades que pesquisadores/as da Pós-graduação stricto sensu devem desenvolver.

Palavras-chave: Pesquisadoras negras; Produção de Conhecimento Científico. Pós-graduação.

ABSTRACT

In this dissertation, we intended to analyze the contribution of black women researchers to the production of scientific knowledge in *sensu stricto* postgraduate studies at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in the perspective of the intersectionality of gender and race, in order to give black women more visibility in Science. A research of this type could be justified by the fact that the academic-scientific production about black women in Brazil is primarily focused on aspects that evidence the condition of subalternity of this group. Furthermore, it was verified through the literature review that studies in which are focused on the presence of black women professors in high level educational context are incipient, especially in postgraduate programs. It confirms the necessity to develop studies to identify the presence, but also the contribution of this group on institutionalized places of knowledge production. This investigation took to issues as a base: i) the representativeness of black women in teaching practice and in research in *sensu stricto* postgraduate studies at UFMG; and (ii) their contribution to the production of scientific knowledge. The methodology was based, on the one hand, on documentary research since the primary sources to analyze the contribution of black women researchers in the production of scientific knowledge were data from the CNPq and Curriculum Lattes, and on the other hand, on data collection about the gender of black researchers in the UFMG *sensu stricto* postgraduate studies. The results evidenced a series of gender- and race-related situations affecting postgraduate researchers, and showed the underrepresentation of black women. On the other hand, and in spite of said underrepresentation, the results show that the participation of black researchers is in line with the normative parameters expected from *sensu stricto* postgraduate researchers. We therefore conclude that said underrepresentation, and its segregation in certain areas of knowledge, pave the way for a deeper investigation of such phenomena.

Palavras-chave: Black women researchers; production of scientific knowledge; postgraduate.

LISTA DE MODELOS

MODELO 1 - Mapeamento do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG.....	26
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Programas de Pós-graduação da UFMG que receberam notas 6 e 7 na avaliação do quadriênio 2013 - 2016.....	87
QUADRO 2 - Distribuição dos Programas de Pós-graduação da UFMG por área de conhecimento.....	88
QUADRO 3 - Vínculo Institucional.....	104
QUADRO 4 - Formação e Titulação.....	105
QUADRO 5 - Disciplinas ministradas na graduação.....	106
QUADRO 6 - Disciplinas ministradas na Pós-graduação.....	106
QUADRO 7 - Linhas de pesquisa.....	107
QUADRO 8- Projetos de pesquisa.....	107
QUADRO 9 - Temas de pesquisa.....	108
QUADRO 10 - Projetos de extensão.....	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Posicionamento da UFMG no ranking de universidades brasileiras.....	17
TABELA 2 - Levantamento bibliográfico sobre mulheres negras na produção do conhecimento.....	18

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Participação de mulheres conforme segmento racial	80
GRÁFICO 02 - Proporção de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's da UFMG	90
GRÁFICO 03 - Proporção de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's da UFMG por área de conhecimento	91
GRÁFICO 04 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Engenharias da UFMG.....	92
GRÁFICO 05 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Ciências Exatas e da Terra da UFMG	93
GRÁFICO 06 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's da área Interdisciplinar da UFMG	94
GRÁFICO 07 - Quantitativo de pesquisadoras e pesquisadores dos PRPG's das Ciências Agrárias da UFMG	94
GRÁFICO 08 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Ciências Biológicas da UFMG.....	95
GRÁFICO 09 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Ciências Sociais Aplicadas da UFMG	95
GRÁFICO 10 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's da Linguística, Letras e Artes da UFMG	96
GRÁFICO 11 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Ciências da Saúde da UFMG	97
GRÁFICO 12 - Quantitativo de pesquisadores e pesquisadoras dos PRPG's das Ciências Humanas da UFMG.....	98
GRÁFICO 13 - Proporção de pesquisadoras dos PRPG's da UFMG segundo critérios raciais	100
GRÁFICO 14 - Pesquisadoras negras dos PRPG's por áreas de conhecimento da UFMG..	100
GRÁFICO 15 - Quantitativo de pesquisadoras negras por Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da UFMG	101
GRÁFICO 16 - Artigos completos em periódicos - Pesquisadora A	110
GRÁFICO 17 - Artigos completos em periódicos - Pesquisadora B	110
GRÁFICO 18 - Artigos completos em periódicos - Pesquisadora C	111

GRÁFICO 19 - Artigos completos em periódicos - Pesquisadora D.....	111
GRÁFICO 20 - Qualis dos periódicos.....	112
GRÁFICO 21 - Quantitativo de livros e capítulos de livros publicados pelas pesquisadoras negras.....	112
GRÁFICO 22 - Temas mais recorrentes na produção de livros e capítulos - Pesquisadora A	113
GRÁFICO 23 - Temas mais recorrentes na produção de livros e capítulos - Pesquisadora B	113
GRÁFICO 24 - Temas mais recorrentes na produção de livros e capítulos - Pesquisadora C	114
GRÁFICO 25 - Temas mais recorrentes na produção de livros e capítulos - Pesquisadora D	114
GRÁFICO 26 - Participação em eventos	115
GRÁFICO 27 - Apresentação de trabalhos em eventos	116
GRÁFICO 28 - Trabalhos públicos em anais de eventos.....	116
GRÁFICO 29 - Orientações de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CET - Ciências Exatas e da Terra

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CS - Ciências da Saúde

E – Engenharias

FBPF - Federação Brasileira para o Progresso Feminino

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LLA - Linguística, Letras e Artes

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU - Organização das Nações Unidas

PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação

PNPGs - Planos Nacionais de Pós-graduação

PRORH - Pró-reitoria de Recursos Humanos

PRPG's - Programas de Pós-graduação

TEN - Teatro Experimental do Negro

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UHC - União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 Locus da pesquisa	16
1.2 Objetivos.....	17
1.3 Revisitando a literatura sobre mulheres negras na produção do conhecimento científico .	18
1.4 Percurso metodológico	24
2 Aproximações teórico-conceituais	
2.1 Conceito de Raça	29
2.2 Conceito de Gênero	35
2.3 Teoria da Interseccionalidade	43
2.3.1 <i>Proposições analíticas para o uso da Interseccionalidade</i>	48
3 Gênero, raça e educação	
3.1 Da escravização ao período pós-emancipação: experiências de escolarização da população negra	51
3.1.1 <i>Das primeiras letras à educação formal: experiências das mulheres negras</i>	55
3.2 O Movimento Negro e a educação	59
3.3 Os movimentos pelos direitos das mulheres.....	63
3.3.1 <i>O feminismo negro: as lutas e reivindicações das mulheres negras no Brasil</i>	69
3.4 As mulheres negras e o acesso ao ensino superior	73
4 A produção de conhecimento na Pós-graduação	
4.1 O que é conhecimento científico?	81
4.2 A Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG	86
5 Gênero e raça na Pós-Graduação Strico Sensu da UFMG	
5.1 A composição do quadro docente da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG.....	90
5.2 Distribuição de pesquisadoras da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG por raça	99
6 A participação das pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico em Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas da UFMG	103
7 Considerações finais	118
8 Referências	123

1 INTRODUÇÃO

A inserção profissional de mulheres negras no contexto da educação superior é uma discussão ampla que pode ser abordada em diferentes campos de estudos, a saber, na perspectiva dos estudos da mulher negra, no campo das relações raciais, dos estudos de gênero ou mesmo nos estudos de gênero e ciência, dentre outras possibilidades. No entanto, quando há uma alusão às mulheres negras em estudos e pesquisas sobre gênero e/ou relações raciais, no geral elas aparecem como participantes das profissões com baixa remuneração e pouca valorização social, como é o caso do emprego doméstico (PINTO, 2007). Ou seja, a produção acadêmico-científica centrada na mulher negra no Brasil está voltada, prioritariamente, para aspectos que evidenciam a condição de subalternidade a qual elas têm sido historicamente submetidas.

Esta característica da produção acadêmico-científica sobre a mulher negra no Brasil pode estar relacionada ao próprio cenário demonstrado pelos indicadores sociais e de mercado que revelam uma sistemática situação de desvantagem desse grupo (ABRAMO, 2006). Elas têm menor participação no mercado de trabalho formal e são mais acometidas pelo desemprego. No trabalho doméstico estão sobre-representadas, sendo 57,6% dos trabalhadores nesta posição, e também nos serviços sociais de forma, geral, incluindo funções na saúde e educação (IPEA, 2013).

Os índices educacionais também exemplificam essa situação ao apontar que as desigualdades de acesso, progressão e conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior estão demarcadas pela cor/raça, nos quais as mulheres negras estão em desvantagem em comparação às mulheres e homens brancos, e os homens negros apresentam os mais baixos indicadores nesse contexto (HELBORN ET AL, 2010).

Segundo Lima, Rios e França (2013), o cenário de desvantagens para a população negra estende-se para o mercado de trabalho, confirmando a existência de uma estreita relação entre a dimensão educacional e a profissional, de forma que um irá gerar efeito sobre o outro. Somam-se a isso os efeitos discriminatórios produzidos neste contexto e que podem explicar, não justificar, por exemplo, o fato de os negros estarem significativamente concentrados em ocupações de menor prestígio social mesmo quando se eliminam as diferenças educacionais.

Com a universalização do ensino e a implementação das ações afirmativas, a posição dos negros e negras melhorou em função de seu maior acesso ao ensino superior (MARÇAL, 2012), mas tais alterações não tem sido suficientes para impactar significativamente as

desigualdades entre os grupos de cor, inclusive no topo da pirâmide educacional. A distância entre os grupos de cor, inclusive no topo da pirâmide educacional (IPEA, 2013).

Para além dos dados apresentados, que poderiam justificar a prevalência de produções acadêmico-científica voltada para esses aspectos subalternos da condição da mulher negra na sociedade brasileira, é preciso também dizer de uma especificidade acerca das representações sociais construídas historicamente em relação a este grupo. Desde o sistema escravocrata, base da constituição da sociedade brasileira, até a atualidade, ela, assim como os negros em geral, carrega consigo a marca da escravidão, expressa nos papéis que a ela têm sido atribuídos. Tal situação é percebida por hooks (1995) como uma insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas, independente do status no trabalho ou carreira que ocupam.

Apesar destes cenários, é preciso destacar que muitas mulheres negras têm se mobilizado para transformar essa condição de subalternidade, conseguindo, inclusive, adentrar espaços onde a população negra ainda permanece subrepresentada, como é o caso do contexto acadêmico onde atuam como profissionais que produzem conhecimento científico.

A revisão bibliográfica acerca da participação profissional de mulheres negras no contexto acadêmico evidenciou incipiência de pesquisas que focalizem a presença de professoras ou pesquisadoras negras neste ambiente, sobretudo em âmbito de Pós-graduação. Tal fato é ratificado por Silva (2010) que apontou dificuldades de acesso a estatísticas que documentem as diferenças raciais no contexto educacional, o que poderia permitir uma análise mais acurada acerca da situação da mulher negra neste espaço. Também Artes e Ricoldi (2015) ressaltaram que a maior parte das publicações que analisam o recorte cor/raça neste espaço está direcionada para a educação básica e, marginalmente, para o ensino superior e a Pós-graduação, como se as mulheres negras não estivessem lá.

Essa incipiência de estudos, porque suscita inúmeros questionamentos, lança o desafio de se investigar o cenário que reflete a participação de mulheres negras no contexto acadêmico. Indaga-se, então, acerca de representatividade: em que proporção as mulheres negras estariam presentes na pesquisa e na docência em âmbito da Pós-graduação stricto sensu? E também acerca de sua contribuição para a produção do conhecimento científico: como estariam as mulheres negras contribuindo para a produção do conhecimento científico em seu campo de atuação?

A escassez de trabalhos voltados para a compreensão da realidade da mulher negra no campo da produção do conhecimento científico foi fundamental para que se confirmasse a

intenção de prosseguir com este estudo. Além disso, o campo dos estudos sobre relações étnico-raciais e o campo dos estudos de gênero no país têm se tornado espaços cada vez mais profícuos para a condução de pesquisas que possibilitem desconstruir elementos que assentam tanto as bases racistas quanto sexistas da sociedade brasileira. No entanto, ainda há muito que ser explorado, principalmente quando consideramos as especificidades que marcam os sujeitos.

O campo dos estudos sobre gênero e ciências no Brasil tem contribuído para invisibilizar a situação das mulheres negras, uma vez que estes têm discutido, em sua maioria, as disparidades de gênero sem abordar as especificidades das mulheres. Ao se considerar, por exemplo, os números da participação das mulheres nas ciências no Brasil se pode incorrer em generalizações se não se atentar para o fato de que muitos dos dados disponíveis não levam em consideração as especificidades que compõem a totalidade das mulheres brasileiras, dentre elas as diferenças raciais. Segundo Tavares, Braga e Lima (2015), a maior parte dos trabalhos produzidos no Brasil que trata de mulheres e carreira científica toma as experiências de mulheres brancas como referência. Tal aspecto é uma das lacunas apontadas por Minela (2013) em seu estudo sobre as temáticas prioritárias no campo de gênero e ciência no Brasil.

A questão da invisibilização da categoria “raça” é antiga, basta retomar os anos 1970, momento marcado pelo ressurgimento de movimentos contestatórios, dentre os quais o Movimento Negro e o Movimento Feminista, atuando em prol da eliminação das desigualdades sociais. Ocorre que “em ambos os movimentos as mulheres negras foram consideradas apenas como “sujeitos implícitos”. Se entre as mulheres a questão racial não era tida como fundamental, também entre os negros as diferenças entre homens e mulheres foi desconsiderada (RODRIGUES, 2013).

No ano de 2000, Caldwell escreveu o artigo “Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil” no qual ela fez apontamentos ressaltando o não reconhecimento da importância da raça e das diferenças raciais na constituição do gênero na maioria dos estudos feministas brasileiros. Em estudo mais recente, “A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil”, de 2010, a autora refletiu sobre uma possível institucionalização dos estudos da mulher negra como um campo de estudos, mas também falou sobre o baixo número de mulheres negras em espaços acadêmicos.

O que se percebe, então, é a permanência de perspectivas teóricas que pouco problematizam as desigualdades raciais em determinados ambientes nos quais as relações se materializam, como é o caso do espaço acadêmico. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa

dialoga com a necessidade de estudos que identifiquem não apenas a presença, mas também a contribuição de mulheres negras em espaços institucionalizados de produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que atualiza o debate acerca da falta de diversidade étnico-racial nas universidades acadêmicas, situação essa apontada em diversos estudos (SILVA, 2010; CARVALHO, 2011; RODRIGUES, 2013), mas pouco problematizada em profundidade.

As considerações acima apontam para um campo que carece ser mais bem investigado, tendo em vista o compromisso da pesquisa de responder as interpelações do mundo, dos sujeitos e das inquietações que nos fazem ímpares para a compreensão das relações, da composição de espaços, dos direitos de existência digna entre os sujeitos (SANTOS, 2008).

1.1 Lócus da pesquisa

Escolheu-se como lócus desta pesquisa a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha da UFMG se justifica por ser esta uma instituição de referência para o resto do país, dada a sua experiência e tradição. Segundo Chiarini et al (2012), a UFMG está em uma posição de liderança em Minas Gerais por produzir um conhecimento científico de alto nível em diferentes setores.

Avaliando o posicionamento da UFMG em alguns sistemas de avaliação de universidades no Brasil, destaca-se o ranking da Folha, edição de 2016, que a classifica como a 1ª instituição com melhor ensino no país, avaliação esta feita com base na opinião de 597 pesquisadores consultados pelo Datafolha. Neste mesmo ranking a UFMG aparece entre as cinco melhores universidades do País, ocupando o 4º lugar em relação a 192 instituições de ensino avaliadas. Em Minas Gerais ela se destaca em 1º lugar num cenário de 23 universidades ranqueadas (FOLHA, 2016)

No indicador de pesquisa, cujo objetivo é avaliar o número de pesquisas científicas publicadas pela universidade em 2011 e 2012, nos periódicos indexados na base “Web of Science”, a UFMG está posicionada em 7º lugar (FOLHA, 2016), sendo que esta classificação sofre variações ao verificarmos os quesitos individuais que compõem sua avaliação, conforme pode ser visto na FOLHA (2016)

Tabela 1 - Posicionamento da UFMG no ranking de universidades brasileiras

Total publicações	Total de citações	Citações por artigo	Publicações por docente	Citações por docente	Publicações em revistas nacionais	Recursos captados	Bolsistas CNPQ
6°	6°	30°	12°	9°	5°	6°	7°

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos do Ranking Universitário Folha, 2016.

Além disso, a UFMG, desde 2002, sedia o programa Ações Afirmativas, um espaço de luta e resistência, considerado um programa de extensão, cujo foco principal está na implementação de políticas que possibilitem a permanência bem sucedida de jovens negros (as) na Universidade, especialmente os de baixa renda. Baseada na Faculdade de Educação (FAE), esta iniciativa dialoga com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e conta com participação de pesquisadoras e pesquisadores negros na condução de seus trabalhos.

Outro aspecto que influenciou na escolha pela UFMG para condução deste estudo é o número de profissionais que compõem seu corpo docente. A UFMG conta atualmente com 3.098 professores, sendo 3.069 inscritos na Plataforma Lattes. Quanto maior o número de profissionais compondo o quadro docente, maior a probabilidade de encontrarmos os sujeitos que pretendemos investigar: professoras negras que atuam na Pós-graduação Stricto Sensu, sejam elas do quadro permanente, visitantes ou colaboradoras.

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a visibilidade às mulheres negras na Ciência, a partir da análise da participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Minas Gerais, na perspectiva da teoria da interseccionalidade de gênero e raça. Para cumprir este objetivo, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

1. Evidenciar o número de pesquisadoras negras nos Programas de Pós-graduação da UFMG, através de mapeamento do corpo docente nestes espaços;
2. Caracterizar o perfil e a trajetória acadêmico-profissional de pesquisadoras negras dos Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas da UFMG, através da análise do Currículo Lattes dos respectivos sujeitos;
3. Analisar a participação das pesquisadoras negras dos Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas da UFMG, na perspectiva da teoria da interseccionalidade de gênero e raça;

4. Apresentar a produção do conhecimento científico das pesquisadoras negras dos Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas da UFMG.

1.3 Revisitando a literatura sobre mulheres negras na produção do conhecimento

O estudo de Silva (2010) intitulado “Doutoras Professoras Negras: O que dizem os indicadores oficiais” evidenciou o seguinte panorama: até o ano de 2005 havia 63.234 doutores (homens e mulheres) que atuavam na educação universitária. Destes, apenas 251 eram mulheres negras, um número ínfimo se comparado com o montante de mulheres docentes com formação de doutorado ou acima (25.243). Sendo assim, considera-se que gênero e raça são marcadores determinantes nas trajetórias e na realização profissional dos indivíduos, que será diversificada mesmo que os investimentos educacionais se assemelhem. Este cenário sinaliza, portanto, o desafio de ser docente/pesquisadora em Programas de Pós-graduação em universidades brasileiras, uma vez que as discriminações de gênero e raça no meio acadêmico tendem a impactar na absorção de mulheres negras nos quadros docentes.

Visando identificar como a participação de mulheres negras como docentes/pesquisadoras na produção de conhecimento científico vem sendo discutida em estudos e pesquisas, adotou-se os seguintes descritores para proceder a esta busca:

- a) Pesquisadoras negras
- b) Professoras negras no ensino superior
- c) Mulher negra na produção do conhecimento científico

Estes levantamentos foram realizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal de Periódicos CAPES, o GOOGLE Acadêmico e a biblioteca eletrônica do SCIELO. Os resultados obtidos revelam apenas um panorama sobre esta discussão, pois não teve a pretensão de esgotar todas as buscas:

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico sobre mulheres negras na produção do conhecimento

Tipos	Pesquisadoras negras	Professoras negras no ensino superior	Mulher negra na produção do conhecimento científico
Artigos	01	27	03
Teses	02	15	
Dissertações	02	47	
Outros	01	05	

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das respectivas bases de dados

O descritor “professoras negras no ensino superior” obteve um total de 94 trabalhos, sendo que 32 destes referiram-se à docência no Ensino Superior como contexto da pesquisa. Importa ressaltar que destes trabalhos apenas 21 foram realizados especificamente com professoras negras. Os demais trabalharam, ou somente com professores negros, ou com ambos os sexos.

Também se pode extrair desse levantamento os principais temas das pesquisas. A grande maioria dos trabalhos (18) enfatizou as trajetórias (profissional, educacional, docente, formativa) desses sujeitos. Identificou-se ainda 08 pesquisas que buscaram analisar a presença, a invisibilidade de professoras e/ou professores negros na universidade e a desproporcionalidade racial neste campo de atuação profissional. Verificou-se também outros trabalhos que abordaram construções identitárias, ascensão profissional, enfrentamento do racismo e da discriminação de professoras e professores negros no ensino superior.

Dentre os estudos que investigaram as trajetórias de professoras negras no Ensino Superior, destaca-se a dissertação de Crisóstomo (2009) “Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba - São Paulo” cujo objetivo foi verificar a inserção política e profissional da mulher negra enquanto docente no Ensino Superior. Neste trabalho partiu-se do pressuposto de que a exclusão seria um dos aspectos que marcaria a condição de professora negra no ambiente universitário, e trouxe para discussão a baixa representatividade deste grupo no contexto da universidade. Tal fato pode ser confirmado na pesquisa “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas”, de Crisóstomo e Reigota (2010), que através da composição racial do quadro docente de uma universidade particular na cidade de Sorocaba - SP demonstraram haver segregação. Num total de 328 professores que compunham o quadro docente no ensino superior, 35,23% eram homens, 41,77% mulheres e 0,91 eram negras, corroborando a existência de uma exclusão velada que tende a dificultar o acesso da população negra a determinados espaços da sociedade.

Em sua pesquisa “Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em três ambientes universitário”, Natel (2014) questionou se a desproporcionalidade entre mulheres negras e brancas alocadas nestes espaços seria uma forma de discriminação institucional, em que a raça e o gênero funcionariam para alavancar esse tipo de preconceito. A partir de inúmeros estudos voltados para a questão da ascensão e do protagonismo de mulheres negras a autora constatou a ocorrência da ascensão social, ao longo dos últimos anos, de mulheres negras e brancas em função de suas certificações universitárias. No entanto, elas estariam ocupando postos e espaços de trabalho em

proporções significativamente desiguais, fato este que pode ser relacionado a estereótipos que, por vezes, validam práticas preconceituosas e de exclusão. Esta questão também foi pontuada por Euclides, Silva e Silva (2015) no artigo “Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas” no qual refletiram sobre a ascensão de mulheres negras doutoras e professoras universitárias no Estado do Ceará e verificaram que à medida que se avançam os anos de escolaridade a presença de pessoas negras torna-se cada vez mais escassa, sendo esta questão um reflexo das desigualdades e hierarquias raciais existentes na sociedade brasileira.

A relação entre a presença reduzida de professores negros/as no ensino superior e o racismo também foi feita por Silva (2016) em sua pesquisa “Memória dos professores negros e negras da Unilab: Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas”. Segundo a autora existem questões sobre a subrepresentatividade de pessoas negras no Ensino Superior que carecem de respostas, e estas podem ser obtidas através do conhecimento de histórias de professores negros/as que atuam nesse contexto.

Silva (2015) em sua tese “Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente” abordou a questão da exclusão racial no corpo docente das universidades, e tendo em vista o quanto a população negra tem sido cerceada neste lugar, ela buscou analisar as trajetórias de docentes negros/as a fim de conhecer estratégias, recursos, discursos e práticas que possam ter lançado mão para estarem neste ambiente. Neste trabalho, além do aspecto da exclusão a autora enfatizou outros processos como o da invisibilização, do silenciamento e da discriminação, que perpassam as trajetórias daqueles/as que conseguem adentrar a universidade. É disso que também tratou Machado (2011) em sua dissertação “Professoras Negras na UERJ e Cotidianos Curriculares a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino” na qual focalizou a presença de professoras negras na universidade através de um resgate histórico do caminho percorrido por elas em uma instituição de ensino superior, lugar onde os negros têm estado subrepresentados em cargos considerados de poder.

De maneira semelhante, Gomes (2004) em seu artigo “Indivíduos? fora de lugar?: O caso dos(as) docentes negros(as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília” buscou verificar experiências de racismo e discriminação e a forma como os(as) docentes negros(as) tem reagido a isto no cotidiano. Indagou-se se as estratégias utilizadas passariam pela construção de mecanismos defensivos individuais para o enfrentamento da discriminação racial no dia-a-dia acadêmico e se fariam parte das estratégias ligadas à organização do trabalho.

Um dos aspectos ressaltados pela autora referiu-se à diluição das diferenças pelo sistema, criando o anonimato e a individualização no sofrimento.

Dialogando com o trabalho de Gomes (2004) a pesquisa de Santos (2010) tomou como objeto de pesquisa as trajetórias acadêmica e profissional de docentes negra(o)s na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), porém, colocando ênfase na análise do racismo institucional no processo de promoção na carreira, na mobilidade ascendente e na ascensão social dos(as) profissionais investigados(as). Dentre as constatações da autora está a de que o racismo institucional impacta a vida dos negros mesmo depois de terem ascendido social e profissionalmente, o que corrobora a percepção de Natel (2014) que também constatou diferentes percursos em termos de ascensão profissional comparando-se mulheres negras e brancas.

Sobre a questão da ascensão social de pessoas negras ArboleyaI, Ciello e Meucci (2015) refletiram em seu artigo "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros” sobre os limites estruturais que interferem nas possibilidades de ascensão desse grupo, e tal aspecto pode ser relacionado à histórica engenharia de exploração e subjugação do trabalho do negro no Brasil que se configurou como um circuito de desigualdades sociais que reincide. Tendo isso em mente os autores procuraram verificar nas trajetórias de docentes negros em universidades públicas brasileiras como a educação e a representação de si aparecem em seus discursos no que tange à superação da condição histórica de desigualdade.

Os impactos do racismo na vida de docentes negros/as são variados e a superação disto se impõe como uma necessidade. Silva, Dourado e Guillaumon (2014) em seu artigo “Gestão, relações de poder e docentes negras: a percepção do racismo e do padrão estético contemporâneo na atuação e na subjetividade de docentes negras em instituição de ensino pública e privada do distrito federal” refletiram sobre as barreiras que demandam uma constante prova de competência profissional das docentes investigadas. Também Euclides e Silva (2016) em seu artigo “Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais”, destacaram a perpetuação de racismo e sexismo nas universidades e as estratégias que cotidianamente têm sido redesenhadas por docentes negras no enfrentamento a essas questões, tanto no contexto da academia quanto fora dele.

Julio (2015) ao falar sobre mulher negra em seu artigo “Sobre a experiência de uma professora negra no magistério superior (privado)” considera que se mantém presente no

imaginário social a ideia racista de que o lugar dela ainda é de subserviência. Sendo assim, ao romper com esta lógica ampliando suas fronteiras de pertencimento social a mulher negra se expõe e se torna alvo de uma complexa relação social cuja cultura do machismo e do racismo impera.

Nos estudos elencados percebe-se que o racismo foi apresentado como uma questão central que repercute de maneira significativa tanto nas trajetórias de professoras e professores negros que atuam no âmbito do Ensino Superior quanto nos processos de culminam na exclusão deste grupo nos diversos espaços da sociedade, o que inclui a universidade. Sendo assim, utilizando-se da reflexão realizada por Roesch (2014) em seu estudo “Docentes negros: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário”, é necessário conhecer e ampliar estudos e pesquisas que envolvam docentes afrodescendentes no ensino superior.

Os demais trabalhos (65) que surgiram na busca com o descritor “professoras negras no ensino superior” também enfatizaram, de forma significativa, a análise de trajetórias dos sujeitos de pesquisa no cotidiano escolar, além das identidades étnico-raciais, experiências de vida, experiências de discriminação, dentre outros temas, porém nenhum destes direcionou suas pesquisas para o Ensino Superior e por isso não serão aqui abordados.

Referente ao descritor “pesquisadoras negras” foram localizados 06 trabalhos, dentre os quais apenas 01 abordou o termo no contexto da produção do conhecimento. Trata-se do artigo “A participação das pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico” de Nogueira, Passos e Cruz (2013) que buscou examinar a participação das pesquisadoras negras filiadas à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) na produção do conhecimento científico em geral e em relações raciais e de gênero. Dentre as constatações apresentadas pelas autoras está a de que as mulheres são a maioria dos/as pesquisadores/as e estão mais concentradas na área das Ciências Humanas, nos campos da Antropologia Social e da Educação. Apontou-se também a escassez de produção nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde. Os demais trabalhos que surgiram neste descritor enfatizaram a intelectualidade negra como instrumento de resistência, o ativismo e o protagonismo de mulheres negras, não demonstrando relação com o objeto deste estudo.

A baixa representatividade na produção do conhecimento científico é uma questão que perpassa a realidade de mulheres negras e brancas. A construção social do gênero em nossa sociedade ocidental, onde padrões femininos e masculinos foram definidos, direcionando as mulheres à esfera privada e os homens à esfera pública (CARVALHO, 2011), contribuiu para

esta segmentação. A ciência é um destes lugares relacionados à esfera pública, instituída sob o domínio masculino.

Na percepção de Louro (1997), a ciência tornou hegemônica uma determinada categoria de homens, por seus atributos específicos: branco, ocidental, da classe dominante. Aqueles que não compartilhavam desses atributos certamente estiveram impossibilitados de produzir ciência ou enfrentaram inúmeros desafios e obstáculos para tal, como é o caso da mulher e, por conseguinte, da mulher negra.

Silva (2012) ressalta que a participação de mulheres na história da ciência foi marcada por ausências e presenças, já que antes do rigoroso processo de formalização da ciência no século XIX, elas tinham acesso a determinados trabalhos científicos. Mas após a sua institucionalização a atuação feminina ficou mais restrita. É somente com a “Reforma Leôncio de Carvalho”, em 1879, a partir do Decreto 7.247, datado em 19 de abril daquele ano, que às mulheres foi dado o direito e a liberdade para freqüentar faculdades e obter título acadêmico, sendo a universidade brasileira, assim como a da Suíça (1860), Inglaterra (1870), França (1880) e Alemanha (1900), as primeiras a realizarem esse tipo de admissão. Mas é somente no século XX que as conquistas relativas à reversão do hiato de gênero no sistema educacional foram alcançadas e as mulheres ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais, conforme destacam Beltrão e Alves (2009). No entanto, ainda há muito que fazer para que exista equidade de gênero neste contexto visto que apesar do crescente aumento das mulheres nas universidades, como discentes e docentes, a sua presença no mundo da ciência ainda é dicotomizada e está aquém da representatividade masculina.

Tendo em vista a discussão sobre mulheres nas ciências, tomou-se o descritor “mulher negra na produção do conhecimento científico” pela necessidade de compreender como gênero e raça têm perpassado estudos dessa natureza. Neste levantamento foram encontrados 03 artigos que se relacionam à proposta desta pesquisa.

Destacou-se o trabalho de Santos (2015) “Mulheres negras, produção de conhecimento: uma perspectiva sobre desigualdades raciais e de gênero” no qual se discutiu a desvalorização e invisibilidade da produção intelectual das mulheres negras na academia. Na visão da autora, a desigualdade de gênero ganha contornos diferentes no caso específico das mulheres negras, por se somar aos efeitos do racismo. Sexismo e racismo irão atuar nas realidades desse grupo, impondo-lhes dificuldades para produzir conhecimento nos espaços acadêmicos tradicionais, levando-as a produzirem textos, documentários, filmes, dentre outros

materiais de significativa relevância em espaços alternativos, o que inclui redes sociais, boletins e periódicos de formato acadêmico on-line.

Já o artigo de Rosa (2015) intitulado “A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência” abordou os desafios de ser mulher negra na Física, área predominantemente masculina, e destacou a escassez de trabalhos que falam sobre as particularidades das mulheres negras na Ciência, bem como sobre os impactos da interseção de gênero e raça em suas experiências. Para a autora, também no ensino da Física se deve incluir a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores negros, já que todas as áreas de conhecimento devem se implicar na educação para as relações étnico-raciais positivas, e assim promover o reconhecimento das contribuições da população afrodescendente para a ciência.

E por fim, o artigo de Santos (2016), “Uma “perspectiva parcial” sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil”, no qual se buscou compreender como mulheres cientistas estão inseridas na produção de conhecimento científico e tecnológico em universidades públicas federais da Região Nordeste do Brasil. Dentre as constatações apresentou-se uma lacuna por não ter se considerado neste trabalho os marcadores de raça/ etnia, trans* identidades de gênero, orientação sexual e classe social para inclusão de sujeitos. Verificou-se no decorrer da pesquisa um perfil comum às mulheres investigadas: todas elas eram brancas, heterossexuais, provenientes de classe média, o que suscitou as seguintes questões: e se as mulheres nordestinas, sujeitos deste estudo, fossem negras, indígenas, bissexuais, lésbicas ou transgêneros? Como se daria as suas inserções na carreira científica? Que outros discursos e práticas discriminatórias permeariam suas trajetórias nas ciências, nas universidades?

A ausência de estudos que recuperam as intersecções entre gênero e raça/etnia nesse contexto é apontada por Minella (2011) cujo trabalho buscou elaborar um balanço das relações entre gênero e ciências no Brasil. Dentre as considerações apresentadas pela autora está a necessidade em articular esses dois marcadores de modo mais enfático. Essa nítida escassez de estudos que problematizam a intercessão de gênero e raça neste contexto requer um olhar que possibilite questionar estruturas que permanecem imutáveis ao tempo, como é o caso das ciências.

1.4 Percurso metodológico

Para condução desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa a qual considera que o fenômeno, para ser mais bem apreendido e compreendido, deve ser analisado no contexto em que ocorre, demandando uma perspectiva integrada na qual a percepção das

pessoas envolvidas também seja considerada. Silveira e Córdova (2009) consideram que a escolha por essa abordagem denota uma oposição ao pressuposto que defende a ideia de um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Este tipo de abordagem pode adotar diferentes procedimentos metodológicos, dentre os quais o da pesquisa documental, o qual se recorreu. Em pesquisas desse tipo o pesquisador toma como recurso materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados em função do objetivo da pesquisa, e ainda, aqueles considerados de segunda mão por já terem sido, de alguma forma, analisados, tais como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, etc., sendo grande o leque de documentos que podem ser utilizados (GIL, 2002). No entanto, conforme destaca Godoy (1995), esta escolha não é um processo aleatório, mas deve seguir propósitos, ideias ou hipóteses.

Para fins desta pesquisa foram tomados como fontes para análise Currículos Lattes, importante documento que registra a trajetória acadêmico-profissional de estudantes e pesquisadores (as) do país, a Portaria CAPES Nº 81 de 03 de junho de 2016 que define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-graduação Strico Sensu (MEC, 2016) e documentos disponíveis no sitio da UFMG.

Segundo Godoy (1995) uma das vantagens das pesquisas documentais é a possibilidade de se estudar pessoas às quais não se tem acesso direto por diferentes motivos, mas que através de documentos diversos pode-se compreender determinados aspectos de sua realidade, o que se adequou à proposta deste estudo que teve como objetivo analisar a participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico em Programas de Pós-graduação Strico Sensu da UFMG.

Para se alcançar as respostas para o problema estudado foi necessário um minucioso processo de delineamento da pesquisa para melhor direcionamento das ações empreendidas. Gil (2002) caracteriza o delineamento como sendo o planejamento no qual se expressa o desenvolvimento desta com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados. Raupp e Beuren (2006) também enfatizam o importante papel dos delineamentos na pesquisa científica, pois possibilitam a articulação de planos e estruturas que ajudam na obtenção das respostas necessárias. Sendo assim, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos:

1º Momento: coleta de dados

1. Coleta de dados no sitio dos Programas de Pós-graduação Strico Sensu da UFMG: esta etapa consistiu na realização de um mapeamento do corpo docente para identificar a

proporção de pesquisadores segundo sexo, por considerar que tais dados contribuiriam para a compreensão mais apurada dos aspectos que marcam a intersecção de gênero e raça.

Na coleta de dados o pesquisador pode valer-se tanto de dados provenientes das chamadas fontes de “papel” quanto daqueles fornecidos por pessoas (GIL, 2002). Nesse ínterim é preciso destacar também o quanto a Internet vem se configurando como uma nova categoria para a busca de fontes documentais. É o que diz Almeida (2011, p. 1) ao referir-se à Internet como “um aporte quase inesgotável de novas fontes”. Camboim, Bezerra e Guimarães (2015) também reconhecem que nos últimos anos ela tem se transformado num importante espaço de pesquisa para as diversas áreas de conhecimento, mas também num ambiente de adequação das ferramentas e métodos tradicionais às condições e possibilidades do ciberespaço.

Considerando a Internet como um espaço público legítimo para o uso de ferramentas de pesquisa, buscou-se, nesse primeiro momento, realizar um mapeamento do corpo docente de todos os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (PRPG's) da UFMG, tomando o sitio da instituição como base para os dados dessa coleta. Objetivou-se, com isso, obter as seguintes respostas: a proporção de pesquisadores segundo sexo e o número de pesquisadoras negras. Para isto, foi elaborada uma planilha por área de conhecimento, subdividida por programas, dos quais constaram as seguintes informações: nome, sexo, email e autoclassificação racial:

Modelo 1 - Mapeamento do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG.

Programa:				
CORPO DOCENTE				
nº	Nome	Sexo	Email	Autoclassificação racial

Fonte: Elaborado pela autora

2º Momento: classificação das pesquisadoras segundo critérios raciais

Nesta etapa buscou-se realizar a identificação racial apenas das pesquisadoras, em função do objetivo desta pesquisa que é analisar a participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG. A base escolhida para esta etapa foi a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) já que em 2013 passou a constar no

Currículo Lattes o item cor/raça, informação que não está acessível ao público em função de seu caráter de confidencialidade.

Elaborou-se uma planilha com o nome de todas as pesquisadoras dos PRPG's da UFMG, obtida após o mapeamento acima referido e, através de ofício, datado de 30/05/2017, foram solicitadas informações sobre a autoclassificação racial das mesmas. Em retorno à solicitação, no dia 23/08/2017, o CNPq apresentou os dados, porém, sem identificar as pesquisadoras, de forma a preservar esta informação que tem o caráter de confidencialidade no Currículo Lattes. É por isto que este dado não está disponível para ser visualizado de forma pública como as demais informações.

Obeve-se, a partir daí, um levantamento da condição racial de uma maioria de pesquisadoras, visto que um percentual considerável de currículos ou não continha nenhuma informação acerca da autoclassificação racial (campo em branco) ou lançou-se mão da opção “não deseja declarar”. Os dados obtidos serão analisados de acordo com a teoria da Interseccionalidade, a partir das dimensões de gênero e raça.

3º momento: identificação das pesquisadoras autodeclaradas pretas

Uma vez que os dados recebidos do CNPQ apresentaram a autodeclaração racial sem os respectivos nomes, foi necessária a condução desta etapa que lançou mão de questionário eletrônico para coletar a identificação e a autodeclaração.

1) Envio do questionário eletrônico apenas para as pesquisadoras dos Programas de Pós-graduação Strico Sensu das Ciências Humanas por uma questão de viabilidade da pesquisa;

2) Uma vez identificadas as pesquisadoras optou-se por trabalhar com os Currículos Lattes daquelas que se autodeclararam pretas. Tal escolha fundamenta-se nas discussões sobre a forma como o preconceito racial opera no Brasil. Ele “se exerce em relação à aparência, isto é, quanto toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. Nesse sentido, a intensidade do preconceito pode variar de acordo com os traços fenotípicos (NOGUEIRA, 2006, p. 292), o que quer dizer que quanto mais escura a cor da pele mais chances a pessoa terá de sofrer exclusão na sociedade (SILVA, 2017).

O levantamento de informações sobre a classificação racial das pesquisadoras seguiu os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerada oficial desde 1991, e que apresenta os seguintes itens: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Ressalta-se

que nesta categorização pretos + pardos são compreendidos como negros (OLIVEIRA, 2004). Tendo clareza sobre tais definições e classificações, optou-se, no decurso desta pesquisa, por referir-se às pesquisadoras autodeclaradas pretas como pesquisadoras negras.

4º Momento: Pesquisa documental - a experiência de pesquisadoras negras nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG

Nos Currículos Lattes das pesquisadoras dos PRPG's em Ciências Humanas da UFMG foram averiguados os seguintes itens:

1. Formação acadêmica e titulação;
2. Tipos de vínculo institucional;
3. Linhas de pesquisa;
4. Projetos de pesquisa;
5. Projetos de extensão;
6. Produção bibliográfica;
 - Artigos publicados em periódicos;
Distribuição dos periódicos Qualis
 - Livros e capítulos de livros publicados
 - Trabalhos completos publicados em anais de congressos
 - Resumos expandidos publicados em anais de congressos
 - Resumos publicados em anais de congressos
 - Apresentações de Trabalho
 - Outras produções bibliográficas
7. Participação em eventos, congressos e feiras
8. Orientações.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

O presente capítulo propõe-se a refletir sobre os conceitos de raça e gênero, considerados categorias sociológicas fundamentais no contexto da presente discussão, especialmente pelos significados político e social de seus usos e o que isto tem representado na sociedade brasileira.

2.1 Conceito de “Raça”

É importante ressaltar a relação do conceito de raça com a história de nosso país, marcada por uma configuração étnica que o tornou singular. Para Martins (2009, p. 84) “a imagem do Brasil foi e ainda é construída como um ícone da diferença”, fruto da mistura de diferentes povos que aqui se encontraram: o índio, habitante nativo, o escravo africano (negro), trazido para esta terra ainda no período colonial; e os colonizadores europeus.

A mestiçagem produzida neste encontro de diferentes povos fez com que o Brasil fosse visto pelo olhar do estrangeiro como um grande laboratório racial que carecia de investigação para ser compreendido, pois diferia dos padrões presentes em sociedades européias, consideradas como um ideal de civilização. Conforme destaca Martins (2009), qualquer nação que desejasse alcançar certo nível de civilidade e progresso deveria ostentar o selo de “pureza”, que pressupunha a superioridade de uma raça. Dentro desta lógica, o Brasil estaria em apuros, pois bastava olhar para o seu povo para constatar que estava longe de preencher os requisitos da almejada pureza racial.

Num primeiro momento, a imagem do negro integrado ao modelo econômico escravocrata era positiva (MARTINS, 2009). Porém, com o “fim” da escravidão e com as transformações que se davam no seio da sociedade, já não havia espaço para os ex-escravos, tidos, então, como inúteis e perigosos.

Nesse ambiente travaram-se discussões em torno da questão racial, conseguindo, inclusive, intimidar os debates em curso sobre cidadania e empregabilidade da imensa mão-de-obra de ex-escravos disponível no mercado de trabalho. Priorizava-se a busca de soluções para o que se considerava um verdadeiro “nó nacional”: a constituição de uma nação de raças mistas, algo considerado inviável (SCHWARCZ, 1996).

Foi oportuno para a ocasião o desenvolvimento de teorias raciais que, apoiadas no discurso científico, contribuíram para o fortalecimento do ideário da divisão do mundo em raças e da superioridade de umas em detrimento de outras. Tais teorias, bastante adotadas no

país desde os anos de 1870, enfatizaram o quão calamitoso seria a prática da miscigenação e que ela, inclusive, explicaria o atraso da constituição da nação. Os discursos produzidos por tais teorias seriam essenciais para forjar a imagem do negro como um elemento perigoso para a sociedade, adotando um modelo racial de cunho biológico (Martins, 2009).

Cabe aqui um adendo sobre o fato de as diferenças terem sido, historicamente, adotadas para classificação e hierarquização dos povos, não sendo, portanto, um feito exclusivo da ciência predominante no século XIX e de seus intelectuais. Schwarcz (1996) ressalta que a descoberta das diferenças entre os homens propiciou a criação de uma cartografia de termos e reações, contribuindo para o enquadramento de povos, grupos e indivíduos no decurso da história da humanidade. A classificação de determinados povos como “bárbaros ou civilizados”, “inferiores ou superiores”, “livres ou escravos”, “cristãos ou pagãos” indica uma dicotomia presente nos alicerces da humanidade com vistas à divisão dos seres humanos. Tais hierarquias pareceram intrínsecas à maioria dos povos da Antiguidade (Moore, 2012) e se estendem até a atualidade.

Segundo Moore (2012), é possível identificar na história da dominação greco-romana, antes desta se estender para fora da Europa, os fundamentos ideológicos de um princípio de pureza racial com base no sangue que irá justificar o sistema escravista na Antiguidade. Naquele contexto, condenava-se a mistura entre os povos em função do caráter destrutivo e degenerante da mestiçagem, incompatível com a sustentação do Império; e os “bárbaros”, incluídos aqui todo e qualquer estrangeiro, inclusive aquele proveniente de populações vizinhas compostas por maioria branca européia, eram exemplos de agente contaminador, o que justificava a sua escravização. Trata-se, portanto, de uma visão racializada, ainda que precoce, de gregos e romanos, que irá se robustecer a medida que se amplia a conquista e a colonização de partes da África do Norte e do Oriente Médio.

Relaciona-se, portanto, o surgimento das primeiras teorias sobre a escravidão com o desenvolvimento do sistema escravista na Antiguidade e assim também as regulamentações que viriam a definir o papel do escravo naquela sociedade. As relações de poder apoiavam-se na premissa de que os gregos eram dotados das características e qualidades necessárias para o domínio do mundo, denotando a ideia de que o imperialismo grego seria não uma vontade dos homens, mas antes algo dado pela própria natureza, em função de sua raça. Parte também desta perspectiva os argumentos para o estatuto negativo do estrangeiro (MOORE, 2012).

Ressalta-se ainda o fato de que tanto a natureza e a inteligência humanas como as qualidades e os defeitos morais do ser humano eram baseados em critérios puramente

fenotípicos, de tal forma que a cor negra era tida como a marca dos covardes, enquanto que a cor rosada enunciava boas disposições, denotando uma pretensa superioridade genética de certas raças sobre outras (MOORE, 2012). Daí que a hostilidade e o medo à cor especificamente negra é um fenômeno francamente universal que se encontra nos mitos e nas culturas de praticamente todos os povos não negros.

Retomando o contexto do século XIX, auge das teorias raciais, destacaram-se três escolas que atuaram no sentido de evidenciar a inferioridade do negro e a necessidade de civilizá-lo nos moldes das sociedades européias. A escola Etnológico-biológica, que teve como principal precursor Louis Agassiz que defendia o princípio da poligenia, ou seja, a criação das raças humanas por meio das mutações diferentes das espécies. A escola Histórica, representada pelo conde Arthur de Gobineau e Le Bon, que trabalhava com as máximas de Darwin, porém enfatizando a antiguidade na formação das raças, de tal modo que seria possível estudá-las como uma realidade ontológica. Relacionou as diferenças sociais entre negros e brancos à inferioridade biológica do africano, sendo necessário civilizá-los nos moldes organizacionais brancos para superar tal desigualdade. E por fim, o Darwinismo social, cujos adeptos defenderam a superioridade da raça ariana, sendo este pensamento o que mais impactou a intelectualidade brasileira (RODRIGUES, 2009).

Um importante intelectual brasileiro que constou do quadro de referências de base evolucionista foi Nina Rodrigues, médico, mulato, e que muito assimilou as ideias eurocêntricas típicas de seu tempo. Através de seu pensamento afirmava ser inegável a superioridade do branco em relação ao indígena e ao negro, além de abominar o cruzamento dessas diferentes raças, conforme destaca Rodrigues (2009):

(...) a miscigenação entre raças em diferentes estágios de evolução resultaria em indivíduos desequilibrados, híbridos fisicamente, degenerados intelectualmente e com desvios comportamentais. A imagem da miscigenação constituía o ponto inicial para o entendimento da situação sócio-política do país. N. Rodrigues entre outros colocava-se a esse respeito com a certeza de que a condição de mistura seria funesta para o progresso da nação (RODRIGUES, 2009, p. 90).

No estudo “Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues”, Elisa Rodrigues (2009) faz uma síntese da relação entre as noções de raça e a política vigente à época na qual afirma que os pressupostos científicos fundamentados na biologia e na anatomia humana, áreas autorizadas a legislar sobre as questões raciais, atuavam como base de justificação, manutenção e implementação das desigualdades sociais. Sendo assim, “o conceito de raça, de acordo com o evolucionismo, funcionou como um catalisador de um processo histórico”, donde o seu uso implicou na representação negativa do negro e do

mestiço, imbuída de juízos estigmatizantes, legitimados por abordagens científicas (RODRIGUES, 2009, p. 99).

As crenças em que as doenças teriam vindo da África, que o nosso enfraquecimento biológico seria resultado da mistura racial, ou mesmo a vinculação da questão da higiene à pobreza e à população mestiça e negra, fortaleceram o princípio da eugenia como alternativa para se obter uma raça pura e forte. Foi Francis Galton, um cientista britânico que relacionava a capacidade humana exclusivamente à hereditariedade, quem cunhou o termo “eugenia” no ano de 1883, sendo esta “uma espécie de prática avançada do darwinismo social” (SCHWARCZ, 1996, p. 85). Nesta corrente de pensamento retirava-se o foco do indivíduo para centrar-se no grupo e em suas potencialidades, ou não, e esse saber, inclusive, implicou num tipo de ideal político ou diagnóstico sobre as raças de forma a favorecer a sua submissão ou eliminação daquelas inferiores (SCHWARCZ, 1996).

Enfim, as teorias raciais “tomaram força e forma conjuntamente com o debate sobre a abolição da escravidão, transformando-se em “teorias das diferenças” na medida em que recriaram particularidades e transformaram em estrangeiros aqueles que há muito habitavam o país” (SCHWARCZ, 1996, p. 97). É nesse sentido que Rodrigues (2009) ressalta o uso do conceito de raça na justificação da exploração da força de trabalho de negros e de mestiços já na sua condição de livres. No momento em que negros e mestiços são desqualificados biologicamente, tendo, inclusive, sua imagem atrelada a indivíduos preguiçosos, pouco produtores e de índole duvidosa, abre-se caminho para interferências no próprio processo de construção da cidadania desses sujeitos.

O fato é que se antes a mestiçagem era vista com desconfiança e por isso foram arregimentados esforços no sentido de combatê-la, num momento próximo ela deu lugar a um projeto de nação cujo principal objetivo seria a eliminação do negro da sociedade brasileira. Analisando a mestiçagem no Brasil, Martins (2009) ressalta que ela foi um dos principais efeitos do discurso racializado que surgiu mediante a constatação da mistura em nossa população, além de surgir como resultado do jogo de forças políticas e sociais. Enquanto categoria de análise, a mestiçagem foi um recurso utilizado tanto para a positivação quanto para a negatificação de certas raças, originando assim uma ambigüidade no discurso sobre o “ser mestiço”, uma vez que este tanto servia para denegrir quanto para exaltar o Brasil e seu povo (MARTINS, 2009).

Esta ambigüidade presente no discurso em torno do “ser mestiço” precisou ser trabalhada para que fosse eficiente naquilo para o qual foi cunhado: ser a solução para o

problema da mistura racial existente no Brasil. Pelo fato de não haver uma “raça”, no sentido como este conceito foi entendido por muitos intelectuais no século XIX, era preciso atribuir à mistura das três raças um significado que daí resultasse na “verdadeira raça”. E nesse ínterim, seria o mestiço o seu representante nacional.

O “elogio à mestiçagem” se deu na esperança que por esse processo o país se tornasse mais parecido com as civilizações, todas elas “brancas”! e Silvio Romero se apresentou como um dos idealizadores de tal proposta apostando que o mestiço podia ser o elo que faltava para definir o Brasil e o brasileiro. Tal qual Nina Rodrigues, Romero foi o representante e o principal articulador de uma “Escola”, que influenciou os debates na Escola de Direito do Recife, instituição definidora de um modelo legislativo que pretendia nortear uma Ideia de sociedade e de indivíduo/cidadão no Brasil do século XIX (MARTINS, 2009, p. 92).

E como se chegou ao conceito de raça após o estabelecimento do mestiço como expressão de nosso povo e a mestiçagem como discurso “oficial” no Brasil? O conceito de raça fundamentado na biologia e na antropologia, para as quais a espécie humana poderia ser dividida em subespécies e cuja divisão foi associada ao desenvolvimento diferenciado de valores morais, dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos, possibilitou a hierarquização entre as sociedades e populações humanas, como foi exposto anteriormente (Schwarcz, 1996). No entanto, novas descobertas em torno das questões raciais começaram a por em xeque conhecimentos até então definidores da nova ordem social:

Os avanços do geneticismo, enquanto campo do conhecimento, vieram confirmando a inexistência de raças humanas desde sua dimensão biológica. Assim, da variabilidade física entre distintos indivíduos que formam a espécie humana, a partir da análise do DNA de cada qual, percebe-se que 95% são encontrados dentro de um mesmo grupo e apenas 5% são determinados intra-grupos (PAIXÃO e CARVANO, 2008, p. 30).

A afirmação de que raça seria antes um mito social do que um fato biológico gerou inúmeras controvérsias e reações dentro da própria genética, na psicologia, na biologia, que alegavam imprecisão na afirmação de que não haviam diferenças inatas entre grupos humanos e quanto à ausência de associações entre características psicológicas e dados biológicos (LIMA, 2011). Sobre esta questão Michel Paty (1999), em seu texto “Os discursos sobre as raças e a ciência”, argumentou que a afirmação acerca da desigualdade das raças é tão inaceitável como desprovida de sentido, além de denotar ainda, um pensamento racista.

O fato é que os novos estudos relativos às questões raciais contribuíram para o enfraquecimento das teorias que correlacionavam formas físicas, atributos de culturas e escalas hierárquicas entre os tipos humanos, e assim houve um forte movimento por parte de cientistas geneticistas, biólogos, sociólogos e antropólogos em banir o conceito de raça das

ciências (AGUIAR, 2007). O desejo era que essa ideia fosse apagada da face da terra e levasse consigo também o racismo existente na sociedade (GUIMARÃES, 2008).

O que Schwarcz (1996) observou é que esta discussão perdeu o seu lugar na academia, mas isto não significou o esvaziamento da questão, já que este tema passou a compor os espaços de vivência cotidiana e a esfera das relações pessoais, fato que pode ser constatado a partir do uso de expressões e piadas que revelam como “raça” esteve ou está entre nós. Tal reflexão encontra eco nas análises de Guimarães (2008) que, ao refletir sobre o termo “raça”, alega que este não desapareceu totalmente do discurso científico. As teorias em torno do conceito possibilitaram a hierarquização das populações humanas e ainda continuam respaldando posturas políticas insanas.

Tendo perdido seu espaço na biologia, o conceito permanece sendo significado pelas ciências sociais, que trata das identidades sociais. Segundo Guimarães (2008, p. 2) “as raças são, cientificamente, uma construção social...”. “São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue”, denotando a ideia da identificação entre aqueles que compõem um grupo.

Também Aguiar (2007) trabalha com o conceito de raça na perspectiva sociológica, atribuindo-lhe uma conotação de construção social. Segundo este autor, o conceito não se sustenta para as discussões sobre as diferenças que compõem a sociedade brasileira, no entanto, ele continua operando na vida social, inclusive em função das associações que são feitas tomando como referência a cor ou a raça do indivíduo com significados simbólicos que estas possuem. O fato de uma pessoa receber tratamento diferenciado nos diversos espaços por onde transita, por ser branco ou negro, é um forte indício desta ligação entre o mundo social e o universo simbólico que lhe dá sentido e o significa.

Paixão e Carvano (2008), ao discorrerem sobre o termo raça, apontam sua efetiva persistência na sociedade a partir de dois vetores: o primeiro, fundamentado na permanência de ideologias racistas que insistem em atribuir aos indivíduos que possuem determinadas características fenotípicas ou aportes culturais diferentes estigmas em termos mentais, intelectuais, psicológicas, religiosas, estéticas e físicas. E a outra via seria a da perspectiva dos movimentos sociais que ao resgatar o termo raça buscaram recriar um ponto de vista racializado, porém visando combater o racismo e suas consequências deletérias. Trata-se, portanto, de uma abordagem anti-racista que reconhece que as iniquidades produzidas nas dinâmicas sociais se dão em função da realidade das raças.

O Movimento Negro e pesquisadores/as da questão racial também enfatizam o conteúdo social e político na composição do conceito de raça, “com toda a resignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história” (GOMES, 2003, p. 78), e destacam a relevância do mesmo para a compreensão das situações diferenciadas pelas quais passam os negros, dentre as quais os lugares ocupados por estes em nossa sociedade.

Nota-se, portanto, convergência na compreensão do conceito de raça como um constructo sociológico, fruto das relações dos diferentes indivíduos e a evidência, a partir das abordagens teóricas aqui utilizadas, do caráter hierarquizante do termo, bem como as implicações deste nas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. Conforme pontua Aguiar (2007), no contexto brasileiro algumas hierarquias estão intimamente ligadas ao processo de formação das diferenças sociais, dentre as quais evidencia classe, raça e gênero. Se para ele raça/cor são conceitos essenciais para se pensar as hierarquias sociais, assim também se pode dizer de gênero.

2.2 Conceito de “Gênero”

A reflexão sobre o conceito de “gênero” realizar-se-á à luz dos debates que as estudiosas feministas e as teóricas de gênero vêm realizando em torno do mesmo, buscando enfatizar sua emergência, os usos e os limites deste conceito em diferentes teorias. Antes de adentrar nas questões específicas ao conceito buscou-se discorrer, brevemente, sobre algumas considerações em torno dos termos “estudiosas feministas” e “teóricas de gênero”.

Zirbel (2007), em seu trabalho “Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: um debate” caracteriza os estudos feministas como sendo aqueles envidados por pesquisadoras feministas no universo acadêmico e cujas pesquisas estão voltadas para as questões do feminismo. O ingresso de militantes feministas no contexto acadêmico é descrito pela autora como o ponto chave do início desses estudos. Organizadas em grupos, elas buscaram se dedicar à elaboração e à sistematização das teorias e práticas acumuladas pelo movimento, imprimindo neste fazer “o compromisso com a transformação social e a afirmação das mulheres como sujeitos políticos e sujeitos do conhecimento” (p. 19).

Para Louro (1997) o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos foi o de dar visibilidade aquela que fora ocultada.

“A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres” (LOURO, 1997, p. 17).

Destaca-se, então, como característica dos “estudos feministas” o seu caráter político, presente tanto na forma quanto no conteúdo produzido por essas estudiosas que buscavam responder às questões ligadas às suas experiências de luta e às interrogações acerca de como mudar suas condições.

No que se refere aos “estudos de gênero”, Zirbel (2007) relaciona a criação deste campo de conhecimento à expansão e organização dos estudos feministas, a partir da criação de institutos, núcleos e grupos de pesquisa em meio aos quais formulou-se o conceito de gênero, cuja principal ideia girava em torno da construção sócio-simbólica das relações humanas. “As pesquisadoras de gênero se dedicam, pois, ao estudo dos sistemas culturais que dão significado às subjetividades e à compreensão das realidades empíricas diversas...” (ZIRBEL, 2007).

O grande número de pesquisas envolvidas com este conceito contribuiu para a criação dos “estudos de gênero” como um campo próprio que se espalhou e se consolidou com rapidez no Brasil, sendo que o mesmo não pode ser percebido com os “estudos feministas” e os “estudos da mulher” (ZIRBEL, 2007).

Sobre os “estudos da mulher” é importante destacar a sua relevância para as lutas das mulheres de maneira geral. É dele o mérito de transformar as questões das mulheres em um tema central. Se antes elas eram referidas de maneira esparsa, em caráter de exceção, em notas de rodapé, como desvio da regra masculina, com os “estudos da mulher”, informações sobre a realidade da mulher foram levantadas e estatísticas construídas, lacunas em registros oficiais foram apontadas e suas vozes, silenciosas e silenciadas, puderam informar a sua própria realidade. Talvez por isso este campo tenha encontrado tanta resistência (LOURO, 1997).

No final da década de 1980, parte significativa dos estudos sobre a mulher se fundiu aos “estudos de gênero”. O avanço da expansão dos “estudos de gênero” se deu, também, como resultado do investimento, em termos de esforço e organização, de pesquisadoras e redes de apoio por elas tecidas. Mas, além desta questão, destacam-se, ainda, a influência do anti-feminismo e suas consequências no contexto acadêmico, a legitimidade das pesquisadoras nos espaços acadêmicos já que não era incomum serem colocadas sob suspeita

em função de sua proximidade com o objeto de pesquisa, além da própria pressão posta pelas agências financiadoras que estabeleciam critérios em torno das questões “o que é ciência”, “o que é pesquisa objetiva”, dentre outras, colocando as feministas em uma situação delicada (ZIRBEL, 2007).

O conceito de gênero abriu espaço no universo acadêmico, atraiu mulheres que se interessavam em trabalhar com os temas abordados pelo feminismo, mas que por algum motivo se mantinham afastadas, além de ter sido mais bem aceito pelas agências financiadoras que passaram, inclusive, a alocar suas verbas em projetos de “gênero”. Se por um lado enfatizou-se a ideia de que para trabalhar com gênero não seria necessário ser feminista, por outro fez-se críticas ao uso político do termo visto que cada vez mais mulheres descomprometidas com o feminismo adentravam o campo de “estudos de gênero”. “O problema está no uso do conceito de gênero fora do seu contexto de origem: as lutas das mulheres e do movimento feminista” (ZIRBEL, 2007, p. 164).

Retornando à reflexão sobre o conceito, destaca-se o significado do termo “gênero” presente no dicionário da crítica feminista (MACEDO e AMARAL, 2005) que âmbito da periodização literária remete-se aos gêneros poético, dramático, narrativo. Trata-se de um termo tomado de empréstimo da gramática, conforme destaca Soihet e Pedro (2007), e neste contexto gênero é tido como uma forma de agrupar, classificar indivíduos, objetos, fenômenos, espécies, seja a partir de suas distinções ou das características que trazem em comum (HOLANDA, 2008).

Na origem etimológica do termo, “gênero vem do latim genus, e significa “nascimento”, “família”, “tipo”. Já em sua origem grega, genos e geneã, faz alusão ao sexo, embora só tenha sido associado ao sexo biológico do indivíduo, enquanto sinônimo, por volta do século XV, passando-se os termos masculino e feminino a se tornarem especificações do gênero (VELHO, 2011; STELLMANN, 2007).

Nas Ciências Sociais o conceito de gênero apresenta outro sentido; significa “a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos” (SOIHET e PEDRO 2007, p. 288), e chama atenção para o fato de que muitos aspectos anteriormente tidos como naturais serem construções sociais que favorecem, inclusive, a invisibilização das mulheres.

O conceito de gênero insere-se em um contexto cuja historicidade justifica a sua construção, e como ponto de partida adotar-se-á o século XVIII, cujo pensamento predominante à época sobre os sexos era o do modelo unissex que entendia que homens e

mulheres possuíam órgãos iguais, sendo o da mulher invertido. Naquele contexto, ser mulher ou ser homem era uma condição social, já que o biológico não os determinava, afinal eram tidos como um ser único (STELLMANN, 2007). No entanto, embora o corpo humano fosse um só, este era considerado na perspectiva do masculino; o modelo “mulher-como-homem” era aquele que imperava na medicina e na anatomia (VELHO, 2011).

Laqueur (2001), em sua obra “Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud”, resgata a teoria sobre o modelo da identidade estrutural dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher na qual se dizia que “as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital - de perfeição - resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (LAQUEUR, p. 16, 2001).

Neste modelo de unicidade sexual não era a diferença sexual que justificava a hierarquia entre homens e mulheres e sim a ideia do homem como referência de perfeição (STELLMANN, 2007). E assim, permanecia a crença de que “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele” (BEAUVOIR, 1970).

A existência de dois sexos passou a ser considerada a partir do século XVIII, donde se viu um esforço por parte de estudiosos em basearem aquilo que insistiam ser as diferenças fundamentais entre os sexos. “Não só os sexos são diferentes, como são diferentes em todo aspecto concebível do corpo e da alma, em todo aspecto físico e moral” (LAQUEUR, 2001, p. 17). Ressalta-se aqui o trabalho pioneiro da antropóloga Margareth Mead, datado de 1935, no qual ela propôs a diferenciação entre sexo e gênero, ao afirmar que o sexo é biológico, mas o comportamento sexual é uma construção social (MACEDO & AMARAL, 2005).

Outra publicação que chamou a atenção para o fato de a diferença sexual não ser algo accidental foi a obra “Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1971) cujo bordão “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” melhor representa as proposições da autora. Considera-se que Beauvoir abriu caminho para o estabelecimento da categoria gênero, sobretudo para as feministas anglo-saxãs (MACEDO & AMARAL, 2005).

É importante destacar que tais mudanças em torno da distinção entre os sexos estiveram atreladas a um contexto de diferentes transformações, como as de ordem epistemológica, impulsionadas pela revolução científica difundida por Bacon, Descartes, dentre outros, que favoreceu, inclusive, um rompimento com a forma de conhecimento de mundo vigente. Nesse período, ganha corpo também as lutas travadas entre homens e mulheres, entre movimentos feministas e antifeministas que, especialmente no século XIX, disputaram poder e posição na esfera pública (VELHO, 2011).

Novos espaços público-privados surgiram decorrentes dos ideários da Revolução Francesa, que teve como uma de suas consequências a participação da mulher no trabalho produtivo. As reivindicações feministas saem do terreno teórico e estas, apoiadas por fundamentos econômicos, empenham-se por sua emancipação (VELHO, 2011). Tal movimentação provocou, além da agressividade de seus adversários, o surgimento de ideais antifeministas que pregavam a volta da mulher para o seio da família. Naquele momento, “a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar” (BEAUVOIR, 1970).

Para dar fundamento às demandas antifeministas, buscou-se provar a inferioridade da mulher apoiando-se não somente na religião, filosofia ou teologia, mas também na biologia, na psicologia experimental, dentre outras áreas de conhecimento (BEAUVOIR, 1970). Daí surgiram estudos que afirmavam a reduzida capacidade intelectual da mulher por ter ela um crânio menor que o do homem, e disto decorreram as justificativas em torno de sua incapacidade de participar dos domínios do governo, comércio, educação, ciência (STELLMANN, 2007).

Embora o discurso feminista refutasse os argumentos em torno da inferioridade da mulher, as descobertas empreendidas pelas diferentes áreas do conhecimento, por atender aos interesses da burguesia que precisava justificar a desigualdade entre homens e mulheres, surgiam cada vez mais de forma a reafirmar e consolidar esta diferença.

Já ao final do século XIX e início do século XX a noção de sexo como um sistema binário havia se fundamentado e alguns preceitos sociais passaram a balizar os espaços ocupados pelos homens e mulheres. Como descreve Sttelmann (2007, p. 16) “homens e mulheres passaram a viver cada vez mais em mundos diferentes”. O papel da dona de casa era considerado essencial para a conservação das famílias e à perpetuação das sociedades, sendo a dedicação ao lar e à família algo natural à condição feminina, assim como a maternidade, entendida como suprema realização da mulher. Os homens, por sua vez, eram os provedores do lar, cabendo-lhes se ocupar das funções oriundas do espaço público (GONÇALVES, 2006).

É, portanto, das diferenças biológicas que surge a ideia de diferença de gênero, sendo este termo, até então, considerado sinônimo de sexo. Nesse âmbito, “psicólogos, junto com outros cientistas comportamentais e sociais começaram a estudar sobre a natureza do homem e da mulher, o valor funcional do sistema de papéis sexuais e a relação entre os sexos de forma detalhada (STELLMANN, 2007, p. 16).

O termo gênero foi cunhado pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller, no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, no ano de 1963. Na visão de Stoller o conceito de identidade de gênero deveria apontar a diferença entre natureza e cultura, donde sexo estaria vinculado à biologia, portanto, à natureza, e gênero à cultura. “O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa marcada por gênero, um homem ou uma mulher”. (PISCITELLI, 2009, p. 124). Ressalta-se, porém, que foi a partir do pensamento feminista que as formulações sobre gênero tiveram impacto na teoria social. Scott (1995) sugere que a aparição inicial do termo se deu entre as feministas americanas que queriam dar ênfase ao caráter essencialmente social das distinções baseadas no sexo.

No final da década de 1970, um grupo de pesquisadoras anglo-saxãs utilizou o conceito de gênero num ato de rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual, visando evidenciar o caráter social das distinções baseadas no sexo. O conceito, então, além de demonstrar que a discriminação vivenciada pelas mulheres não era proveniente de uma incapacidade nata, ele também revelava que este problema não era exclusivamente delas já que esta questão surgiu como consequência da forma como as relações sociais e os sexos vinham sendo historicamente construídas (QUIRINO, 2011).

Diferenciando-se cada vez mais do sexo biológico, o conceito de gênero passou a ser compreendido como um sistema de signos, ou significados, designados a corpos sexualmente distintos, que servem para diferenciar o papel social e os sentidos que estes corpos devem ter. As teóricas feministas começaram a argumentar que gênero não era algo inato, biologicamente determinado, mas sim um constructo social, algo designado, implementado e perpetuado por organizações e estruturas sociais (STTELMANN, 2007, p. 20)

No Brasil, o uso da categoria gênero por estudiosas feministas passou a se dar somente no final dos anos 1980, a princípio timidamente e depois mais amplamente, compondo títulos de trabalhos e tornando-se alvo de discussões específicas nos grupos de feministas (ZIRBEL, 2007). De acordo com Kalsing (2008), tal conceito impingia uma visão segundo a qual nenhuma compreensão sobre o homem ou sobre a mulher poderia ser alcançada através de estudos separados, visto que o entendimento acerca de ambos só seria possível na compreensão da relação entre os sexos.

Louro (1997) refere-se ao conceito de gênero como sendo um modo como as características sexuais são compreendidas, representadas e/ou trazidas para a prática social e processadas historicamente, denotando uma contraposição às filiações teóricas que justificam as diferenças entre homens e mulheres a partir das características biológicas. Neste caso, torna-se, necessário demonstrar que “não são propriamente as características sexuais, mas a

forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino...” (LOURO, 1997, p. 21).

No estudo de Scott (1995) intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, no qual a autora apresenta as principais linhas teóricas que se ocupam dos estudos sobre a mulher e problematiza a forma como o conceito de gênero tem sido por usado, encontra-se a seguinte definição de gênero por ela proposta: “...um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e “...uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 86). De acordo com essa visão, há uma estreita correspondência entre as mudanças ocorridas nas relações sociais com as mudanças nas relações de poder, visto que é no interior dessas relações de gênero que o poder é articulado. Inclusive, porque a sustentação das estruturas hierarquizadas, nas quais se organizam a igualdade e a desigualdade, passa pela compreensão generalizada do que se convencionou chamar relações naturais entre homem e mulher. Sendo assim, gênero e poder se constroem reciprocamente, sendo o gênero uma das referências pela qual o poder é concebido, legitimado e criticado. E ainda, “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1995, p. 92).

Pinsky (2009), ao analisar os escritos de Joan Scott sobre gênero, considerou que a sua concepção, na forma como foi proposta, possibilita identificar os meios pelos quais os significados de gênero estabelecem a organização concreta e simbólica de toda a vida social, contribuindo, assim, para que muitas questões que envolvem as disparidades de gênero possam ser respondidas. Para Pinski (2009, p. 163) “os Estudos de Gênero representam a grande saída diante dos impasses provocados por teorias que procuram causas originais da dominação do sexo feminino pelo masculino”.

Já Zirbel (2007) ressalta os mal entendidos que o conceito de gênero em Scott teria causado no contexto brasileiro pelo fato de o caráter relacional presente no mesmo ter sido interpretado na perspectiva do binarismo masculino-feminino, homem-mulher, não havendo espaço para outras relações que também se dão no campo social e estruturam os sistemas de desigualdade e opressão. Uma mulher não é só uma mulher. Ela também é negra, é lésbica, etc., e tal questão aponta para uma necessidade de se considerar gênero em relação com outros eixos da diferença.

Muitas têm sido as críticas feitas ao conceito de gênero. Segundo Zirbel (2007) um número expressivo delas relaciona-se ao uso do conceito, como é o caso das críticas em torno da dificuldade em explicar gênero, ou aquelas voltadas a sua equiparação com a categoria mulher levando a um conseqüente esvaziamento do caráter político do feminismo dentro do campo de estudos de gênero, sendo estas as críticas que têm tido maior expressão por parte das feministas brasileiras.

Estudiosas francesas de tradição marxista que se atêm à problemática da apropriação do homem sobre a mulher utilizam o conceito de relações sociais de sexo em detrimento ao conceito de gênero (CISNE, 2014) ressaltando, inclusive, que não há equivalência entre tais termos. Para elas no conceito de gênero há ênfase, em demasia, nas dimensões subjetiva e simbólica, e uma abstração ou secundarização das bases materiais denotando uma abdicação de “qualquer perspectiva estrutural de um sistema econômico e político mais amplo, só restando lugar para o simbólico, abstraído de bases concretas” (ARAUJO, 2000, p. 70).

Faz-se um adendo para dizer que não é incomum equívocos conceituais que tratam os termos gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo como sinônimos, e esta situação tende a se manter em função da escassez de produção científica que busque esclarecer as especificidades dos termos. Segundo Quirino (2011), por mais que eles possam ser considerados equivalentes, tais conceitos apresentam um variado leque de sentidos, o que os tornam distintos.

A despeito das críticas ao conceito de gênero, reconhece-se sua capacidade em “lançar luz sobre a história das mulheres, mas também a dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais” (FILHO, 2005). Esta é a perspectiva adotada por Scott (1995) que em seu texto “Gênero uma categoria útil de análise histórica” resalta que algumas questões relativas às experiências masculinas e femininas só poderão ser respondidas a depender do gênero como categoria analítica.

Gênero, partindo do propósito para o qual foi desenvolvido pelas teóricas do feminismo contemporâneo, pode ser compreendido como uma categoria descritiva, a partir da qual é possível descrever a realidade social, e como categoria de análise sociológica, compreender como operam os processos e a sua interferência no conjunto das relações sociais (CARLOTO, 2001).

Quando já abordados os conceitos de “gênero” e “raça”, considerados fundamentais para a reflexão central dessa pesquisa, busca-se, nesta seção, apresentar a teoria da

Interseccional a fim de dar suporte às análises deste estudo. Ao definir como sujeito desta pesquisa mulheres negras, gênero e raça emergem como categorias consubstanciadas que carecem de um olhar mais acurado a fim de perceber os impactos dessa intersecção nos contextos em que elas se inserem.

2.3 Teoria da Interseccionalidade

O termo “interseccionalidade” foi teorizado no ano de 1989 por Kimberlé Crenshaw, uma teórica feminista negra estadunidense, em um contexto de tensões no interior do movimento feminista. Segundo Pocahy (2011)

A articulação prática-conceitual da interseccionalidade surge precisamente do plano das articulações do Black feminism, movimento social que contestou a representação majoritária do feminismo branco e de classe média nos Estados Unidos. Com a proposta em interseccionar diferenças - sua posição de subalternidade e sua decorrente desigualdade -, evidenciou-se em estudo relativo à violência sofrida por mulheres negras de classes desfavorecidas nos EUA. [...] (POCAHY, 2011, p. 20).

Crenshaw (1989), em sua obra “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”, situa sua discussão retomando o título do livro “All the women are white; all the blacks are men, but some of us are brave” que na tradução literal para o português pode ser lido como “todas as mulheres são brancas; todos os negros são homens, mas algumas de nós somos corajosas”, o qual explicita a tendência em estudos de tratar raça e gênero como categorias mutuamente exclusivas de experiências e de análise, que se justapõem, mas não se interseccionam, e aponta também para o fato de as análises de tais discriminações serem limitadas às experiências de membros privilegiados desses respectivos grupos.

Crenshaw direciona suas críticas para uma perspectiva que tende a operar em um único eixo que visualiza a discriminação ora baseada na raça, ora no gênero, deixando de fora aqueles sujeitos que experimentam dupla discriminação como é o caso das mulheres negras (MOUTINHO, 2014). Basicamente a questão era: entre as mulheres a questão racial não é fundamental; e entre os negros as diferenças entre homens e mulheres são desconsideradas (RODRIGUES, 2013).

Sobre a exclusão das mulheres negras dos debates e discursos oriundos da teoria feminista Crenshaw (1989) relacionou tal fato a pouca evidência dos efeitos da interação de raça e gênero em suas experiências. Posto isso, ela considerou que esta questão não se resolveria apenas incluindo-as nas estruturas de análise já estabelecidas, visto que a

experiência interseccional é mais do que a junção do racismo e do sexismo. Na abordagem por ela proposta, a interseccionalidade atém-se às consequências estruturais e às dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, ou seja, ela se ocupa em desvendar como o racismo, o sexismo, a classe e outros sistemas discriminatórios operam de forma a estruturar as posições na sociedade.

Moutinho (2014) chama atenção para a importância contextual das proposições de Crenshaw, que deve ser lida tomando como pano de fundo o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, que atuou na conquista de direitos para os cidadãos, independente de sua cor de pele, e que resultou na Lei dos Direitos Civis de 1964. As análises de Crenshaw basearam-se, pois, em ações judiciais propostas por mulheres negras que eram, ora refutadas por questões de gênero, ora por questões de raça, graças às manobras legais de advogados que deliberavam contra as requerentes. Ao tomar esta realidade como objeto de suas análises a autora “coloca a especificidade da experiência das mulheres negras no centro do debate e dá inteligibilidade a mecanismos produtores das desigualdades sociais de modo mais amplo” (MOUTINHO, 2014, p. 208).

São duas as razões que levaram Crenshaw a conduzir a análise da perspectiva interseccional: a primeira delas seria exatamente a justaposição das categorias de raça e classe, na qual a autora demonstrou a exclusão das mulheres negras das análises históricas, e a segunda referiu-se ao comprometimento que esse apagamento trouxe para as análises feministas e anti-racistas. Pelo fato de essas duas perspectivas serem de campos diferentes de atuação que se necessita de uma análise combinada pela ideia da interseccionalidade, construída a partir da realidade na qual as mulheres negras estão imersas (MOUTINHO, 2014).

Segundo Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade busca, então, “capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” e está voltada de maneira específica para a compreensão dos impactos que os diferentes eixos de subordinação criam desigualdades básicas que estruturam as posições das mulheres nas sociedades. A metáfora da avenida é utilizada pela autora para contribuir na compreensão da perspectiva interseccional.

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, É distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Através dessa conceituação metafórica Crenshaw (2002) reafirma o posicionamento de mulheres negras em espaços onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Elas e outros grupos marcados por múltiplas opressões posicionados nos pontos que se interseccionam, estão sujeitos a serem atingidos pelos impactos vindos de diferentes direções. Assim, confirma-se o que Cho, Crenshaw e McCall (2013, p. 788) refletiram sobre a interseccionalidade: “esta tem sido muito mais um ponto nodal do que um sistema fechado, um lugar de coleta para se investigar as sobreposições e dinâmicas conflituais provenientes das interações de raça, gênero, classe, sexualidade, e outras”.

Rodrigues (2013) enfatiza a abrangência da interseccionalidade, e que por isso, o que ela será dependerá de quem e de como será usada. Ela pode ser um conceito, uma ferramenta de análise ou uma teoria. Esta questão da abrangência é pontuada por Cho, Crenshaw e McCall (2013) que reconhecem que ela tem viajado em espaços e discursos, tem constado em um largo escopo de estudos e práticas, e tais fatos além de demonstrar as capacidades interseccionais também ampliaram o seu foco generativo enquanto ferramenta analítica capaz de capturar e engajar contextos dinâmicos de poder.

Na visão de Mattsson (2014) a interseccionalidade pode ser explicada como uma ferramenta analítica que explora gênero, sexualidade, classe, raça como categorias complexas, entrelaçadas e que se reforçam mutuamente nas dinâmicas que estruturam a sociedade. Para ela, o fato de a interseccionalidade ser descrita como uma teoria, um método, uma perspectiva, uma concepção ou uma abordagem, sinaliza para os diferentes entendimentos e usos do conceito.

É preciso destacar que as preocupações em torno das articulações de distintas formas de diferenciações sociais são anteriores à criação do termo interseccionalidade. Em meados do século XIX, por exemplo, a constituição do movimento feminista abolicionista nos Estados Unidos foi marcada pelas tensões políticas que envolveram as inter-relações entre raça e outros fatores como classe e gênero, o que culminou, inclusive, na formação de sociedades de mulheres anti-escravagistas separadas das dos homens. A primeira delas foi a formada em 1832 por mulheres negras de Salem, Massachusets, seguidas por outras similares organizadas por mulheres brancas de outros locais (HENNING, 2015).

Henning (2015) resgata ainda a personagem histórica Sojourner Truth para demonstrar o quanto o seu emblemático discurso proferido na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, no ano de 1851, refletiu a complexa posição em que ela, uma mulher afro-americana

que foi escravizada, se encontrava, como também revelou sua ciência acerca do conjunto articulado de desigualdades que a afetavam e a outras mulheres negras.

O pensamento interseccional também pode ser percebido na primeira metade da década de 1980 a partir dos debates e produções de ativistas acadêmicas como Ângela Davis, bell hooks, Audrey Lorde e Patrícia Hill Collins, cujas contribuições e indagações se relacionavam com a estabilidade homogeneizante da categoria “mulher” e a falta de um olhar para as consequências das formas combinadas de diferenciações na vida das mulheres. Piscitelli (2008) relata ainda importantes trabalhos de autoras feministas como Joan Scott, Donna Haraway, Judith Butler, oriundas de diferentes campos disciplinares, que versaram sobre as articulações das diferenças no contexto dos estudos de gênero.

Em 1978, no contexto anglo-saxão, os feminismos negros britânicos tiveram um papel chave no debate interseccional, fazendo um contraponto ao contexto estadunidense, a exemplo da *Organization of Women of African and Asian Descent*, uma organização que promoveu, desde a sua criação, discussões sobre os impactos da articulação de classe, raça, gênero e diferenças culturais na vida de mulheres não brancas (HENNING, 2015). Ao longo dos anos 1980 e 1990, o conceito de interseccionalidade esteve em contínua apropriação por feministas de diferentes matizes.

Henning (2015) ressalta que formulações relevantes sobre as articulações de diferença nos anos 1970 não vieram apenas de espaços acadêmicos, mas também de coletivos de ativistas feministas negras e lésbicas, a exemplo do *Combahee River Collective*, um coletivo situado em Boston, que atuou no período de 1973 a 1980 na defesa de uma luta articulada contra todas as formas de dominação e de desigualdades. Segundo o autor este coletivo “deu o tom do debate dos feminismos radicais negros do período e influenciou marcantemente as feministas acadêmicas a partir de um contexto ativista extra-acadêmico” (p. 105). No entanto, o que o autor percebe é que tais contribuições têm sido pouco consideradas no campo feminista de estudos interseccionais, inclusive as contribuições que os Black Feminisms¹ tiveram na fundação da reflexão interseccional nos anos 1970.

No cenário brasileiro verificou-se a recorrência de alguns nomes que contribuíram para o aprofundamento dos debates sobre a importância da articulação das categorias de gênero e raça na década de 1980, dentre os quais o de Lélia Gonzáles cujo interesse esteve nos impactos da articulação entre sexismo e racismo na vida das mulheres negras no Brasil,

¹ Feminismo negro (tradução). Usar o termo "feminismo negro" posiciona as mulheres afro-americanas para examinar como a constelação particular de questões que afetam as mulheres negras nos Estados Unidos faz parte de questões de emancipação das mulheres globalmente (COLLINS, 2017).

mas também no estudo sobre a cumplicidade das mulheres brancas para com a dominação das mulheres negras. Destacaram-se ainda Sueli Carneiro e Thereza Santos, autoras da obra “Mulher Negra”, na qual elas discutiram a condição social das mulheres negras e a não incorporação da variável cor de forma sistemática na produção teórica nos muitos estudos voltados para a situação da mulher no Brasil. Artigos publicados nas décadas de 1980 e 1990 trouxeram, ainda, os nomes de Luiza Bairros, Beatriz Nascimento, Edna Roland, Jurema Werneck, Nilza Iraci, Matilde Ribeiro, dentre outras (Rodrigues, 2013).

Quando os primeiros núcleos de estudos de gênero no Brasil foram se formando, em 1980, influenciados pelos programas Women’s Studies² norte-americanos, importantes feministas americanas negras e brancas já teorizavam sobre as interconexões entre gênero e raça. No entanto, essa incorporação de perspectivas interseccionais no Brasil não se deu de forma significativa. A inclusão de outras categorias de diferença, para além de gênero, se deu mais tardiamente. No ano de 1995 “A Revista de Estudos Feministas, a principal publicação da área, apresenta um número especial sobre mulheres negras, contando com artigos das principais ativistas negras do país” (RODRIGUES, 2013, p. 8).

Rodrigues (2013) apresenta três justificativas para o que ele considera como baixo interesse de feministas brasileiras por uma perspectiva tão largamente difundida em outros contextos: a primeira relaciona-se à propagação da ideia do “ser mulher” como sendo ocidental, branca, heterossexual e da classe média. Esta mulher, pensada no singular, favoreceu o esquecimento das diferenças e desigualdades entre as mulheres. É exatamente este ponto que levou as mulheres negras a se rebelarem na sociedade e dentro do movimento feminista. O segundo ponto refere-se à apropriação parcial que as feministas brancas fizeram e ainda fazem de aportes teóricos produzidos em diferentes partes do mundo, demonstrando que a responsabilidade de articular racismo e sexismo cabe apenas às mulheres negras. E por fim, “outro fator determinante para a falta de entusiasmo acadêmico por perspectivas interseccionais está relacionado à baixa participação de mulheres negras na academia brasileira” (RODRIGUES, 2013, p. 9) que na visão do autor vem sofrendo alguma mudança, mesmo que pequena.

Na percepção de Redizin (2014) enquanto os estudos realizados por Crenshaw acerca da interseccionalidade têm se mostrado como um importante aporte teórico, epistemológico e metodológico para as pesquisas que feministas afrodescendentes vêm desenvolvendo, a dinâmica que se percebe no Brasil é diferente. Ainda são raros os estudos que abordam a

² Estudos das Mulheres (tradução)

problemática da intersecção de gênero e raça bem como os seus efeitos na vida das mulheres em diferentes campos de atuação. Esta questão também é posta por Rodrigues (2013) que em seu artigo “Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista” aponta para os dilemas da incorporação das pautas específicas das mulheres negras, o que inclui a adesão de uma perspectiva interseccional que considere as desigualdades raciais, de classe e de gênero.

Segundo Rodrigues (2013) é preciso se atentar também para os problemas relativos à elaboração de um conjunto teórico sobre feminismo negro e interseccionalidade no país que decorrem da falta de continuidade entre os trabalhos e de articulação entre pesquisadores da temática. Além do que há uma circulação limitada desses trabalhos pelo fato de serem, em sua maioria, teses e dissertações que no geral são lidos por um público bastante específico.

2.3.1 Proposições analíticas para o uso da Interseccionalidade

Segundo Crenshaw (2002) são vários os motivos que contribuem para que análises que tomam concepções tradicionais de discriminação de gênero ou raça como referência não aconteçam de forma adequada. Neste contexto, o grau de invisibilidade das questões relativas às mulheres marginalizadas ganha relevância em função da tendência em se categorizar os problemas por elas vivenciados como sendo, ou subordinação de gênero (mulheres) ou subordinação de raça (entre determinados grupos). Na visão da autora, desta situação decorrem dois problemas que são a superinclusão ou a subinclusão.

Quando a circunstância em que o problema ocorre tem preponderância sobre as especificidades de um subgrupo e a situação é definida como um problema tomando o cenário mais amplo como referência, tem-se a superinclusão. O discurso sobre o tráfico de mulheres é claro exemplo disso. Ao abordar essa questão, muitas vezes, não se considera as especificidades das mulheres que são traficadas. Não se trata, então, de um problema de tráfico de mulheres, mas sim de algumas mulheres cujo tráfico tem relação direta com a sua marginalização racial e social. Para Crenshaw (2002), nesta situação, a estrutura de gênero absorve os aspectos que seriam decorridos de um problema interseccional, o que inviabiliza a condução de análises efetivas e conseqüentemente as ações de intervenção. (Crenshaw, 2002).

Quando um subconjunto de mulheres enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas esta questão não é visualizada como sendo uma discriminação de gênero porque tal situação não faz parte das experiências de mulheres dos grupos dominantes, então aponta-se para a subinclusão. Outra situação seria quando se analisa um problema que é

específico das mulheres fazendo um paralelo com a experiência dos homens. Ora, se é improvável que este problema venha atingir os homens em função de sua especificidade, a análise nesse caso fica comprometida (Crenshaw, 2002).

O que se pretende com a exposição desses dois conceitos trabalhados por Crenshaw (2002) é demonstrar o quão complexas são as discriminações interseccionais, e também a sua identificação, principalmente porque elas se dão em contextos nos quais forças econômicas, culturas, sociais operam de forma silenciosa modelando o cenário no qual as mulheres estão imersas. A autora reflete sobre exemplos de situações que se configuram como opressão interseccional e com isso contribui para que as percepções acerca das violações contra as mulheres, que muitas vezes ficam obscurecidas pelos fatores já expostos, seja ampliada.

Segundo Crenshaw (2002), estupros motivados por questões raciais podem ser precedidos por disseminações de propaganda racista ou sexista claramente direcionada para as mulheres, contribuindo assim para a racionalização da agressão sexual ou de qualquer outro tipo de agressão ou dano. Ela ressalta que estereótipos de gênero podem ser usados também contra homens visando a racionalização de qualquer tipo de violência contra eles. E acrescenta:

“A propaganda sexualizada direcionada às mulheres racializadas também pode contribuir com a subordinação política das mesmas, especialmente em contextos relacionados às políticas reprodutivas e de bem-estar social. As justificativas para políticas que comprometem os direitos reprodutivos de mulheres pobres e de minorias, tais como a esterilização, o controle forçado da natalidade e a imposição de punições econômicas e outros desestímulos à gravidez são, muitas vezes, baseadas em imagens preexistentes de mulheres pobres ou étnicas como sendo sexualmente indisciplinadas” (CRENSHAW, 2002, p. 179)

No contexto educacional e de trabalho mulheres estão sujeitas a discriminações especificamente por serem mulheres e/ou por não serem de grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade. Nestes casos elas podem ser excluídas de empregos designados para homens ou podem também ser excluídas de oportunidades femininas em função de seu perfil étnico-racial. Por exemplo, as funções de escritório onde se demanda muita interação com o público, as mulheres podem ser as mais indicadas. Já as “minorias” étnicas ou raciais tendem a ser direcionadas para o trabalho industrial ou outra forma de trabalho segregado por gênero.

Crenshaw (2002) reflete ainda sobre as situações em que o trabalho disponível para mulheres muitas vezes não é considerado adequado para homens e o trabalho disponível para homens mais privilegiados não é ofertado a homens racializados. A partir desses exemplos ela procura dar substancialidade às consequências materiais da interseccionalidade.

Aqui faz-se um paralelo com alguns conceitos originados no bojo das discussões realizadas por teóricas feministas de base marxista que tomam o trabalho como um analisador privilegiado para a compreensão das dinâmicas das relações sociais.

Crenshaw (2002), ao referir-se sobre a as especificidades de gênero e raça no contexto de trabalho dialoga com o conceito de “divisão sexual do trabalho” utilizado para designar uma distribuição de tarefas a partir das diferenças entre homens e mulheres. Segundo Kergoat (2009, p. 1) “a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo”, e se organiza a partir dos princípios da separação, quando se separa o trabalho que é destinado ao homem e o que é destinado à mulher, e o princípio da hierarquização no qual o trabalho do homem “vale” mais que o trabalho da mulher.

Ainda que a divisão sexual do trabalho não seja considerada um dado rígido ou imutável, o que se percebe é que os seus princípios organizadores permanecem no tempo e no espaço, pois é possível afirmar a sua existência desde o início da humanidade e a sua validade para todas as sociedades conhecidas.

Aborda-se ainda o conceito de divisão racial do trabalho estudado por Cherfem (2014) em sua pesquisa “Consustancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo”. Segundo esta autora, a ideia de superioridade ou inferioridade atrelada às características biológicas das distintas raças humanas em um contexto onde imperava a escravidão dos negros, estabeleceu a seguinte equação: os negros, explorados, de um lado, e os colonizadores, no geral pertencentes à raça branca, de outro.

“Dessa forma, na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação, as identidades formadas em torno do negro e do branco também foram se associando à hierarquia, e aos papéis sociais que cada um deveria desempenhar no padrão de dominação que se impunha. Nesse processo, a riqueza dos brancos, que reforçava a sua superioridade, dependia exclusivamente do trabalho explorado dos negros” (CHERFEM, 2014, p. 69).

A divisão racial do trabalho estruturou-se, portanto, apoiada na difusão do conceito de raça, na qual os negros, a partir de suas características fenotípicas, foram negativados, e os brancos validados. “As novas identidades produzidas foram associadas aos papéis sociais desempenhados na nova estrutura de controle do trabalho, ou seja, raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçaram-se mutuamente (CHERFEM, 2014, p. 69).

Quando Crenshaw (2002) relata a possibilidade de mulheres serem excluídas de oportunidades de trabalho, por não serem oriundas de grupos raciais dominantes, ela dialoga com o conceito de “divisão racial do trabalho” cuja dinâmica que se estrutura no contexto de trabalho tende a associar as características fenotípicas aos papéis sociais.

Também o conceito “segregação horizontal” trabalhado por Olinto (2011) no contexto das discussões de gênero e ciências dialoga com a perspectiva interseccional proposta por Crenshaw (2002).

A segregação horizontal acontece quando “as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens” (OLINTO, 2011, p. 69). No geral se vêem mais aptas para realizar atividades consideradas adequadas para as mulheres. Para Olinto (2011), as escolhas de carreiras são marcadas pelas questões de gênero. Crenshaw (2002) discursa sobre esta questão ao falar, por exemplo, das funções de escritório que tendem a ser mais indicadas para as mulheres, mas certamente não o são para os homens em decorrência da divisão sexual do trabalho.

Os conceitos acima abordados, oriundos de outras abordagens teóricas, dialogam com as proposições de Crenshaw (2002) e contribuem para o entendimento acerca da realidade das pesquisadoras negras, sujeitos dessa pesquisa. Nesse sentido, considera-se útil tomá-los emprestado para compor a base teórica das análises seguintes.

E por fim, a partir das palavras de Mattsson (2014) reforça-se a utilidade do conceito de interseccionalidade como uma ferramenta analítica que possibilita capturar as dinâmicas das relações de poder e opressão e a forma como elas operam entre os diferentes grupos.

3 GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO

3.1 Da escravização ao período pós-emancipação: experiências de escolarização da população negra

A situação de escravização a que foi submetida a população negra na diáspora no Brasil exerceu e ainda exerce grande impacto na vida e na história deste grupo. Trata-se de uma herança escravocrata que continua a se escrever no presente e cujos frutos permanecem delineando experiências no cotidiano de nossa sociedade, perceptíveis em inúmeras modalidades de manifestação (SCHWARCZ E STARLING, 2015), inclusive nas desigualdades que demarcam o nosso sistema educacional.

O primeiro ponto a se ressaltar aqui é a escassez de estudos que tematizam a educação escolar dos negros no Brasil (FONSECA, 2007; DOMINGUES, 2008; ALMEIDA, 2009) o que tem justificado a realização de pesquisas com a finalidade de revelar importantes aspectos dessa realidade, a exemplo da obra “A educação escolar dos negros e outras histórias”, que buscou compreender os processos de escolarização do negro, através da análise da trajetória institucional da educação destes no Brasil. No capítulo introdutório Cruz (2015) reflete sobre

a tendência de exclusão dos povos não-europeus das narrativas do campo histórico como algo que perdura por longo tempo.

Citamos também a tese de Fonseca (2007), intitulada “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”. Neste trabalho, o autor considera a existência de um padrão de tratamento em relação aos negros na historiografia da educação brasileira, cuja principal característica é a invisibilização deste grupo racial. Esta afirmação é confirmada pelas análises historiográficas da história da educação brasileira que apontam a ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (CRUZ, 2005):

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade (CRUZ, 2005, p. 22).

As fontes históricas são de grande importância no processo de construção de uma narrativa histórica (CRUZ, 2015), inclusive para dizer sobre a participação de determinado grupo na história de um povo. Além disso, a busca por fatos históricos possibilita realizar o que Fonseca (2007) considera essencial, que é a desmistificação do padrão de tratamento que impera na historiografia, a exemplo daquele relacionado à experiência educacional dos negros no Brasil, que afirma que nos períodos em que vigorou a escravidão, estes não frequentavam a escola, desconsiderando a experiência dos negros livres. Ainda segundo Fonseca (2007), mesmo com os impeditivos legais para que os escravos frequentassem escolas, outras possibilidades de escolarização existentes deveriam ter sido consideradas, e ressalta que esta interpretação está ligada às origens do processo de constituição da historiografia educacional brasileira.

Esta reflexão nos remete à percepção de Cruz (2005), de que parte da ausência desses estudos justifica-se pela carência de fontes, pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país, mas pode demonstrar, também, a pouca relevância em considerar os peculiares processos de acesso por parte dessa população aos saberes formais instituídos.

As camadas negras da sociedade, não de forma massiva, em função da necessidade de serem libertos ou de usufruir a cidadania quando livres, aproximaram-se da apropriação do saber de acordo com os moldes oficiais prevalentes, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República (CRUZ, 2005). Isto quer dizer que os negros criaram

suas próprias escolas, frequentaram a rede pública de ensino, escolares particulares e asilos de órgãos públicos, assim como receberam instrução de pessoas escolarizadas, como é o caso do crioulo Cosme Teixeira Pinto de Lacerda que ainda no cativo aprendeu a ler e a escrever para alcançar o que mais almejava: a libertação:

“Cosme demonstrou ter sabido gerenciar sua vida, assim como ter forçado atitudes por parte de seus proprietários, que, inicialmente não estavam previstas, nem eram pretendidas. É verdade que o crioulo encontrou entraves de variada ordem na sua trajetória pessoal, mas, mesmo diante das dificuldades, construiu possibilidades e apresentou soluções. Aprender a ler e a escrever e, ainda mais, trabalhar como escrivão em cartório, tudo parece ter frutificado de seu ímpeto pela vida e por viver em liberdade (PAIVA, 2003, p. 6).

Paiva (2003), em seu estudo intitulado “Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa” reflete sobre as relações estabelecidas por negros forros e seus descendentes que na ocasião da escravidão souberam beneficiar-se dos valores e padrões cultivados pela elite colonial. Nesse contexto não eram tão poucos os que sabiam ler e escrever se comparados ao total de analfabetos da Colônia, já que, no geral, a aprendizagem se dava no período do cativo, durante a infância ou, mais tarde, na puberdade, sendo os homens os que sempre tinham esse privilégio.

Tem-se claro que os processos para o acesso às primeiras letras, para a obtenção de instrução mesmo que mínima, para pessoas negras foi diferenciado e não se deu nos mesmos moldes de outros segmentos populacionais. Ora foram desfavorecidos por aparatos legais, muitos destes direcionados para os negros e negras escravizados, a exemplo do Regulamento para instrução pública provincial, datado de 22 de agosto de 1887 da Província do Estado de São Paulo, que em seu Artigo 143 discorreu sobre as características dos que não seriam admitidos para matrícula nas escolas de primeira categoria. No parágrafo 5º descreve: “Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores” (MACHADO, 2009, p. 20). Ora através de mecanismos nada sutis que criavam inúmeros obstáculos para a entrada, permanência e conclusão das séries escolares de pessoas negras, mesmo sendo livres.

Conforme destaca Moraes (2007) é a partir da segunda metade do século XIX que há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização, estando também relacionado a este período alguns marcos legais que irão indicar mudanças no modo como educação e escravidão passaram a ser vistos pelos legisladores no Brasil. A instrução escolar estaria destinada a atender as aspirações das elites, fazendo predominar a hegemonia da raça branca sobre a rejeição dos negros:

“Em 1827 é promulgada a primeira e única lei geral sobre educação primária no período imperial brasileiro, conhecida como Lei de 15 Outubro, a qual estabelecia que fossem inauguradas escolas de primeiras letras em todas as vilas e todos os lugares mais povoados, privilegiando a população masculina. Em Minas Gerais, no ano de 1835, os escravos são legalmente proibidos de frequentar as escolas públicas. Essa medida pode ser considerada fruto do temor das elites quanto ao acesso à instrução por parte da população cativa, uma vez que o aprendizado das tecnologias de leitura/escrita por parte dos escravos poderia gerar uma perda de controle das “massas perigosas” (MORAIS, 2007, p. 498).

O discurso sobre a necessidade de escolarização da população brasileira ganha preponderância no século XIX em face do desenvolvimento nacional, no qual a construção de uma nação civilizada nos moldes de nações tidas como ideais de desenvolvimento, como a América do Norte e alguns países europeus, tornou-se um imperativo. O objetivo era transformar essa camada populacional em bons trabalhadores e bons cidadãos (BARROS, 2015).

Almeida (2009), referindo-se às primeiras décadas do século XX, quando a abolição da escravatura ainda era muito recente, observa que a liberdade da população negra também era uma preocupação das elites que se mostravam impregnadas de representações e simbolismos relacionados aos negros, muitos dos quais embasados pelas teorias racistas que circulavam em meio à intelectualidade brasileira a partir da segunda metade do século XIX, dentre as quais a problemática da raça, sugerindo que uma população majoritariamente mestiça poderia interferir no projeto de o Brasil se tornar uma nação.

“Com um contingente populacional tão significativo, formado por negros, indígenas e mestiços, o país assinalava um pertencimento racial que, para aquelas doutrinas, era sinal de primitivismo, no caso de negros e indígenas, e de degeneração, no caso de mestiços”. (ALMEIDA, 2009, p. 87)

A respeito das primeiras experiências de escolas para negros depois da abolição Domingues (2008) toma a cidade de São Paulo como cenário, por ser considerado um pólo emblemático do processo de escolarização entre o final do século XIX e início do XX no Brasil. Nesta ocasião, os debates sobre a importância de se destinar instrução formal para os egressos do cativo e seus descendentes tiveram grande repercussão, no entanto, tal fato não se traduziu numa igualdade de acesso entre alunos brancos e negros no cotidiano das escolas oficiais.

Em meio a um intenso processo de urbanização e industrialização nesta cidade, deu-se também a expansão da rede de ensino formada por diferentes tipos de escolas, a saber: pública, particular, profissionalizante, leiga, religiosa, de prendas domésticas, assim como surgiram instituições educacionais voltadas para as especificidades dos grupos, dentre os

quais a população de cor. Contudo, diversos mecanismos operaram na direção de obstaculizar o ingresso e permanência de alunos negros na escola. Seja pela falta de “vestimentas adequadas”, pela ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula do aluno, ou até mesmo pela falta de recursos financeiros para adquirir o material escolar e merenda (BARROS, 2015).

As representações de inferioridade de negros e mestiços, forjada pela intelectualidade e a elite brasileira e introjetadas no imaginário social, foi um dos inúmeros fatores que interferiram no processo de escolarização destes, materializados em práticas que lhes impediam de desfrutar genuinamente desse espaço. Almeida (2009) ressalta ainda que esse pensamento encontrou na escola pública um lugar ideal para ser difundido e convertido em prática curricular.

Não obstante as práticas discriminatórias que coíbiam os negros na busca pelo acesso ao ensino formal há relatos de experiências de escolarização profissional e superior de uma pequena parcela desta população. Silva e Araujo (2015) ressaltam que pretos e pardos que alcançaram sucesso nesta direção constituíram uma nova classe social independente e intelectualizada, cuja organização se configurou num mecanismo de resistência, servindo de base também para a (re) organização das primeiras reivindicações dos negros no período pós-abolição e do surgimento dos movimentos negros.

3.1.1 Das primeiras letras à educação formal: experiências das mulheres negras

A situação da mulher negra não poderia ser diferente do cenário apresentado anteriormente acerca da escolarização dos negros em geral. Diz Leal (2017) que mesmo sendo “livre” após a abolição, o legado deixado pelo regime escravista dificultou sua inserção na sociedade. No século XIX, elas eram, em sua maioria, mulheres pobres que precisavam trabalhar para o sustento próprio e de sua família, sendo o trabalho doméstico uma das alternativas. De escravas a domésticas, eis uma frase que caracteriza bem a situação da mulher negra no Brasil.

O cenário acerca dos processos de escolarização de mulheres negras após a abolição e posteriormente com a República evidencia que a participação de alunas negras em estabelecimentos de ensino ainda era muito pequena (ALMEIDA, 2009). Para Batista (2016), “boa parte das mulheres negras ou não tiveram acesso à escola ou precisaram abandonar os estudos para poderem trabalhar e garantir sua sobrevivência”.

O estudo de Leal (2017) intitulado “Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e o processo de escolarização de mulheres negras na Primeira República (1889 - 1910)”, situado na linha historiográfica que afirma a possibilidade de acesso à educação pelos negros, escravizados ou não, antes de meados do século XX, mesmo que de forma limitada, se propôs a investigar uma instituição que tenha recebido o público feminino negro no século XIX.

Segundo a autora, mesmo após a abolição do regime escravista, as mulheres negras continuaram a ocupar posições subalternizadas, não por incapacidade intelectual, mas por estarem inseridas em um ambiente desfavorável a sua ascensão social. Destarte esse cenário, a pesquisa supracitada mostrou que esta ascensão era possível de ocorrer, mesmo que discretamente (LEAL, 2017).

A Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, situada em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, foi criada para atender as filhas das mulheres pobres, negras e não negras. Nesse sentido, esta instituição contrariou o pensamento corrente por não fazer distinção de cor, inclusive entre as congregadas, já que foi possível perceber nas fotografias da instituição a presença de freiras negras (LEAL, 2017).

Segundo Leal (2017), o estabelecimento de uma instituição dessa natureza revelou a preocupação de seu fundador, Padre Siqueira, com mulheres e suas filhas. No entanto, a autora também ressalta o viés sexista presente neste posicionamento já que para ele “o sexo feminino, quando abandonado e não bem dirigido, poderia se tornar perigoso para a sociedade” (p. 25), sendo a escola um lugar propício para salvar da perdição meninas pobres e desvalidas, habilitando-as a serem boas mães e boas empregadas domésticas, tudo isso sob a doutrina cristã. Tal concepção se mostrava alinhada ao pensamento vigente da época, donde se esperava que as mulheres fossem preparadas para continuar atuando no âmbito privado, dedicando-se ao cuidado da casa, marido e filhos.

No decorrer de sua pesquisa Leal (2017) percebeu que houve uma diminuição dos dados sobre a cor das alunas que frequentaram a escola Nossa Senhora do Amparo após o fim do regime escravista, tornando mais difícil a tarefa de encontrar as meninas negras da Instituição, objetivo de seu estudo. A partir disso, ela conjecturou, não por uma diminuição do número de alunas negras a acessar a escola, mas por um processo de silenciamento da cor.

Após a abolição da escravatura as expressões ‘negro’ e ‘preto’ eram utilizadas para referirem-se à condição escrava, de forma que os que nasciam na condição de livres, ou eram brancos ou eram pardos, mas não mais “negros” ou “pretos”. Viu-se, nesta situação, uma relação direta com a diminuição dos dados acerca da presença de meninas negras no Amparo.

Neste trabalho Leal (2017) concluiu que a escola recebeu alunas negras, muito antes do período que foi o recorte temporal da pesquisa (1880 e 1910) como em toda a sua existência. Ou seja, “elas fizeram parte da história do Amparo” (LEAL, 2017, p. 80).

Outros relatos referiam-se à experiências de escolarização ou processos de instrução de mulheres negras antes mesmo da abolição da escravatura, como sinaliza Pereira (2009), sem detalhar, sobre a existência de instituições, em 1820, que eram frequentadas quase que exclusivamente por mulheres brancas e de famílias abastadas, nas quais foi permitido também à mulher negra ter algum acesso.

Também Machado (2009), ao discutir sobre a população escolarizada na cidade de São Paulo, ressaltou a existência de registros que comprovaram o acesso de meninos escravos à aprendizagem da leitura e da escrita nas décadas de 1820 e 1830 muito mais através de escolas particulares que públicas, a exemplo da escola conduzida pelo professor negro Pretextato dos Passos e Silva, situada na Freguesia do Sacramento, no Rio de Janeiro e destinada a atender meninos pretos e pardos. Sobre esta experiência Silva (2002) afirma ser possível sim pensar em experiências de letramento vivenciadas também por mulheres que estavam submetidas ao cativo e seus descendentes, e reflete sobre “o uso político das letras, cuja intencionalidade seria potencialmente transformadora de uma dada situação ou uma dada realidade, por parte de escravos, ex-escravos e seus descendentes”.

Confirmando esta prerrogativa Machado (2009) lança mão de dados do primeiro censo nacional de 1872 que estabeleceu a população brasileira em 9.930.478 habitantes, dentre os quais 61,9% eram negros e 38,1% eram brancos. A proporção de analfabetos era de 86,56% para a população feminina e 99,91% referente a população escravizada.

Segundo Machado (2009), a cidade do Rio de Janeiro congregava o maior número de escravos alfabetizados, sendo 220 homens e 109 mulheres. Em Pernambuco eram 105 homens e 52 mulheres. Já na província de São Paulo, dos 87.959 homens escravizados, 81 sabiam ler e escrever, e dentre as 68.549 mulheres cativas, 23 eram alfabetizadas.

Tomando como referência experiências de escolarização de mulheres negras no século XX, destacamos o estudo de Almeida (2009) intitulado “História da educação escolar de mulheres negras” que buscou traçar um panorama da experiência social e educativa desse grupo negras na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, entre os anos 1950 e 1970, a fim de compreender como a presença ou ausência de políticas específicas de escolarização interferiram em suas histórias. Para a autora, é inegável a importância das políticas públicas

para a criação de possibilidades para os grupos historicamente imersos no quadro de desigualdades sociais.

Na percepção de Almeida (2009) há uma relação entre a ausência de políticas públicas e o cenário de exclusão educacional de alguns grupos, dentre os quais o das mulheres negras. Segundo ela, tais políticas interferem na vida das sociedades na medida em que geram oportunidades que não seriam alcançadas apenas com os esforços empenhados pelos indivíduos.

Referindo-se às décadas de 1930 e 1940 Almeida (2009) ressaltou a ação do Ministério da Educação e Saúde Pública que na ocasião, através da elaboração e implementação de políticas de escolarização, teve um papel preponderante na ampliação do acesso à escola em todo território nacional, inclusive favorecendo a entrada de mulheres e meninas negras na escola pública elementar, observando-se, portanto, a influência dessas políticas na possibilidade, ainda que restrita, de escolarização deste segmento, constituindo-se uma novidade na trajetória de famílias negras.

Evidenciou-se ainda no referido estudo o quanto o acesso de mulheres e meninas negras à escola foi marcado por obstáculos que dificultou tanto a permanência quanto a conclusão do curso. Além do mais, muitas delas tiveram dificuldades para prosseguir nos estudos após o término da escola primária. Não obstante tais pontos de exclusão, Almeida (2009) considera essencial a intervenção estatal para reverter as condições educacionais desfavoráveis à população negra.

As considerações acerca do estudo de Almeida nos remetem à questão da escolarização da população negra marcada, historicamente, por inúmeras formas de exclusão que repercutem na representatividade desigual deste segmento na educação superior. As possibilidades de acesso à educação formal desde a abertura das primeiras instituições escolares foram delineadas a partir de parâmetros excludentes contribuindo assim para a construção de uma ordem social amplamente desigual.

É este cenário de abandono à população negra aliado às significativas mudanças de valores associadas às transformações do mercado de trabalho que se mostrou como um terreno fecundo para o surgimento de movimentos de protestos contra as formas de dominação social (GONÇALVES e SILVA, 2000). Segundo Silva e Araujo (2015), esses movimentos tiveram forte repercussão na década de 1920 e reclamavam por igualdade de direitos, a exemplo do movimento negro que almejava uma educação que possibilitasse aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes o direito de participar da sociedade

em todas as suas expressões, e o movimento feminista cujas lutas empreendidas pelas mulheres em seus esforços iniciais voltaram-se para a conquista do voto.

3.2 O Movimento Negro e a educação

Compreende-se o Movimento Negro como um movimento de luta dos negros voltado para resolver problemas, principalmente àqueles decorrentes dos preconceitos e discriminações raciais que os marginalizam em todos os contextos da sociedade (DOMINGUES, 2007). Nesse sentido, pode-se dizer que este movimento surge da luta contra o racismo, como uma forma de resistir à escravidão, à opressão e à marginalização que aos negros eram impostas (CARDOSO, 2002).

Domingues (2007) associa a primeira fase do Movimento Negro ao surgimento do novo sistema político surgido um ano após a proclamação da República no Brasil, em 1889, no qual não foi assegurado ganhos materiais ou simbólicos para a população negra contribuindo, assim, para a sua marginalização. Este movimento, composto inicialmente por libertos, ex-escravos e seus descendentes, envidaram suas ações buscando reverter esse quadro de marginalização e suas primeiras manifestações organizadas se deram através da instituição de centenas de grupos com formatos de clubes, grêmios ou associações, “de caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural” (DOMINGUES, 2008, p. 102).

Destaca-se, nesse contexto, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 na cidade de São Paulo por um grupo de homens negros que juntos acumulavam uma significativa experiência organizativa, considerada a mais importante organização nessa primeira fase do movimento. A instrução era uma das questões mais caras e a mais importante conquista almejada por esta organização, cujo lema era “eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (DOMINGUES, 2008, p. 522).

Esta Associação criou uma escola com certa estrutura pedagógica que funcionava na sede da FNB e lá aconteciam as aulas nos turnos diurno e noturno. “Ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas” (DOMINGUES, 2008, p. 520). Cursos como o de música, inglês, educação física, corte e costura, carpintaria, formação social, sendo este uma espécie de preparatório para o ginásio, também eram oferecidos (PINTO, 1993).

As iniciativas desenvolvidas pela FNB no campo educacional foram de grande relevância social, assim como outras ações realizadas com o objetivo de contribuir para a ascensão moral e o progresso material dos negros. Em virtude da sua capacidade de pressão, conquistou vitórias no campo dos direitos civis como, por exemplo, a eliminação das políticas que previam somente a admissão de brancos nos riques de patinação da cidade e em outros locais de lazer público, assim como exerceu influência sobre a decisão de Getúlio Vargas de alistar recrutas negros na Guarda Civil (DOMINGUES, 2008).

Cabe aqui fazer um adendo em relação ao sentido das palavras educação e instrução no contexto do Movimento Negro. Segundo Domingues (2008), o conceito de educação é amplo, abarcando tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo, sendo utilizado também, em algumas vezes, como sinônimo de cultura, a partir da ideia de que “a elevação educacional e/ou cultural proveniente do estudo não seria adquirida apenas num estabelecimento formal de ensino” (p. 523).

Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que o acesso à educação, em seu sentido ampliado, era tido como uma estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos e possibilitar-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho. Um veículo de ascensão e integração social, um instrumento através do qual os negros poderiam se conscientizar e aprender sobre a história dos seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

O sentido de instrução tinha um caráter mais particular, o de alfabetização ou escolarização. Para a FNB, se os negros fossem instruídos e educados, eles seriam respeitados, acreditando-se na íntima relação entre a progressão no campo educacional e a valorização pela sociedade, de forma mais abrangente, inclusive, supondo que a educação poderia anular e até erradicar o preconceito racial (DOMINGUES, 2008).

Em síntese, a FNB possibilitou à população negra a experiência escolar mais completa, elaborando uma proposta de educação política, capaz de educar, mas também orientar. Nas palavras de Domingues (2008),

“A FNB foi expressão da capacidade de união e luta da “população de cor” na década de 1930. Para as lideranças fretenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena” (DOMINGUES, 2008, p. 532).

Em 1937 a Frente Negra Brasileira foi extinta, assim como outras organizações políticas da época. Considera-se que daquele ano até 1945, com a implantação da ditadura do

“Estado Novo”, cujo cenário era marcado por violenta repressão política, era inviável a atuação de qualquer tipo de movimento contestatório. Após a queda da ditadura, o movimento negro ressurgiu organizado e ampliado em seu raio de ação, sendo a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) suas principais expressões (DOMINGUES, 2007).

O TEN foi fundado em 1944 no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento, com o objetivo de atuar na defesa de direitos usurpados por conta de uma origem “racial” e pela cor da pele, configurando-se como uma das grandes iniciativas na luta anti-racista do século XX. A proposta original era a formação de um grupo teatral só com atores negros, buscando dar visibilidade às questões que envolviam essa população através da arte. No entanto, gradativamente a instituição foi ampliando seu campo de atuação, passando a “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte” (ROSA, 2007, p. 26).

Cabe, ainda, enfatizar a experiência organizativa de duas mulheres negras no âmbito do Teatro Experimental do Negro, em 1950: “Arlinda Serafim, pela mobilização das empregadas domésticas para o curso de alfabetização e para o teatro, e, Maria Nascimento, na mobilização para o mundo do trabalho” (ROMÃO, 2005).

As ideias de Maria Nascimento giraram em torno de temas tais como, trabalhadoras domésticas, a participação política e o voto das mulheres negras, a importância da escola, dentre outros. Ela também atuou fortemente na mobilização de suas companheiras para a defesa da regulamentação da profissão doméstica, conforme descrito a seguir:

Como presidenta do Conselho de Mulheres Negras, no que se refere aos direitos trabalhistas, defende e mobiliza a categoria para apoiar as ações do legislativo que pretendem regulamentar a profissão das domésticas. Através de suas colunas convoca as leitoras para um diálogo. Conhecendo seu público e a realidade de não escolarização das mulheres negras domésticas, demonstra habilidade e conhecimento das diretrizes da educação popular e política do Teatro - bem como do impacto que a baixa escolarização promovia na manifestação do negro - quando, ao em sua ação de mobilizar, convoca e sensibiliza (ROMÃO, 2005, p. 31).

No tema educação Maria Nascimento defendeu a criação de escola de artes domésticas, educação da infância, teatro infantil, teatro de bonecos, além de vários cursos que foram desde a alfabetização até o ginásio, tudo isto em prol da elevação do nível educacional da mulher (ROMÃO, 2005)

Na concepção de Rosa (2007), tomar a história do Teatro Experimental do Negro, marcada por suas lutas, projetos políticos, resistências e dificuldades possibilita-nos perceber

o lugar reservado à população negra neste país, além da compreensão acerca da problemática na qual esta situação se insere e os seus dilemas. Para a autora, este movimento foi além do que se pretendeu inicialmente, à medida que reconheceu a necessidade de atuar para além da intervenção cultural, sem perder de vista o objetivo primordial que era dar visibilidade ao negro e as suas questões.

Também o TEN se encaminhou para a extinção em função da instauração da ditadura militar. Em 1964, o movimento enfraqueceu-se e em 1968 foi praticamente suprimido.

A ditadura militar instaurada em 1964 pressionou fortemente a movimentação histórica ocorrida no período pós-abolição desarticulando toda uma coalização de forças que atuavam no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Não só a luta contra a discriminação racial saiu de cena, mas também as demandas de outros movimentos sociais. Importa ressaltar que ainda assim sujeitos que defendiam essas causas continuaram agindo contra as imposições do Estado autoritário (GOMES, 2011).

É no final da década de 1970 que a luta anti-racista se organiza num ambiente marcado pelo restabelecimento de outros movimentos sociais como o estudantil, o sindical, e também o movimento de mulheres. Mas é somente no ano de 1978 que o movimento negro, materializado na fundação do Movimento Negro Organizado (MNU), retorna à cena política de forma organizada, buscando atuar a partir da frágil consciência nacional em torno das questões relacionadas à população negra, juntamente com a difusão de uma visão histórica extremamente negativa em relação a estes (CARDOSO, 2001).

A tônica deste Movimento foi a de contestação da ordem social vigente e denúncia pública do problema do racismo. O Movimento Negro Unificado representou uma feição mais agressiva do movimento frente à educação, no sentido de criticar o enfoque que a história vinha dando ao negro em seu modo de ser e estar na sociedade. Importava recuperar a história do negro de forma a inculcar neste o orgulho de sua condição racial, de suas características físicas, em um movimento contrário ao que antes era apregoadado, e que, inclusive, favorecia a negação de suas origens (PINTO, 1993).

Vê-se, nesse contexto, as lutas do movimento ganhando novos contornos políticos e internacionais, especialmente em função da intensificação das discussões sobre a democratização do ensino. Neste campo de ação política pela correção das desigualdades destacaram-se os debates sobre a educação enquanto direito social e um importante componente na construção da igualdade social, que ganha materialidade através das políticas de ação afirmativa.

O Movimento Negro envidou suas forças em lutas que pudessem garantir à população negra o verdadeiro exercício da cidadania, já que o que se avistava era uma república de valores falhos conduzindo um projeto de cidadania inconclusa, cujos efeitos poderiam ser claramente observados nas inúmeras manifestações de desigualdades sociais (Schwarcz e Starling, 2015).

Também o movimento de mulheres encontrou na década de 1970 um período fértil para a organização e o fortalecimento de suas lutas.

3.3 Os movimentos pelos direitos das mulheres

A história dos movimentos de mulheres no Ocidente traz em seu bojo lutas, reivindicações, conquistas, avanços, retrocessos. São páginas e páginas de um longo, complexo e árduo caminho percorrido, e cuja caminhada ainda não cessou, em prol de mudanças nas diferentes dimensões que perpassam a vida da mulher.

Ao nos referirmos a movimentos de mulheres, no plural, evocamos o que Pinto (2003) evidencia ao historicizar o feminismo no Brasil. Tomando o contexto das primeiras décadas da República, a autora refere-se a uma movimentação feminista que se expressou de diferentes formas, com diferentes graus de radicalidade e com diferentes ideologias, denotando uma pluralidade de experiências. Sarti (2004), também se referindo aos anos que antecederam a 1970, ressalta a existência de significativas manifestações de mulheres com características distintas, na qual se destacou a luta pelo sufrágio.

Gonçalves (2006) aponta, inclusive, para uma dificuldade real em datar este movimento por ter se manifestado em diferentes lugares, mediante formas e iniciativas as mais diversas, e salienta o fato de que o mesmo não se reduz às mobilizações que se intensificaram no século XIX em torno da “questão feminina”, mas corresponde a um processo crescente e com diferentes formas de participação de mulheres.

Esta pluralidade reconhecida nos movimentos de mulheres nas primeiras décadas do século passado também se faz presente em análises de autores que se ocupam da especificidade do feminismo a partir dos anos de 1970. Roth (2004), nas primeiras linhas do capítulo introdutório de sua obra *Separate Roads to Feminism*,³ chama a atenção para o uso do plural no título *Seconde-Wave Feminism(s)*, dando reconhecimento a esse caráter plural do movimento feminista e de suas distintas formas de organização, assim como Sarti (2004) ao

³ *Separate Roads to Feminism: Black, Chicana, and White Feminist Movements in America's Second Wave*. Benita Roth. State University of New York, Binghamton.

observar tanto a multiplicidade quando a polissemia, a depender do ângulo a partir do qual se olhe para o mesmo.

Mesmo com essa pluralidade que marca o movimento de mulheres parece ser comum a afirmativa de que ele tenha surgido visando interferir em uma situação ou algo com o qual se concordava. Na verdade, “ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas” (PINTO, 2010, p 15). Sendo assim, o movimento de mulheres reflete essa experiência de luta em prol de direitos.

Antes mesmo da primeira convenção pelo direito das mulheres, evento este que marca historicamente o início do movimento feminista nos Estados Unidos, em 1848, já havia mulheres trabalhadoras que reivindicavam por melhorias em sua condição de existência. A partir do fim dos anos 1820 mulheres-trabalhadoras já se organizavam através de paralisações e greves como forma de militância contra a dupla opressão que sofriam. É o caso das trabalhadoras em Dover, New Hampshire, que em 1828 abandonaram os empregos demonstrando insatisfação com as condições que lhes haviam sido impostas. Além de jornadas de trabalho extremamente longas, elas estavam imersas em uma situação de desumanidade que lhes custava, muitas vezes a vida.

A convenção dos direitos das mulheres, realizada em Seneca Falls, Nova Iorque, em julho de 1848 destaca-se como uma das importantes ações envidadas por mulheres norte-americanas que, conscientes de sua situação de dependência e dos princípios de domesticidade que regiam sua vida, buscaram lutar por sua emancipação (GONÇALVES, 2006). Muitas das que responderam positivamente ao convite de participar desta convenção percebiam as contradições existentes em sua realidade doméstica, que se traduzia na dedicação ao matrimônio e à maternidade (DAVIS, 2016).

Para Davis (2016) a resistência das mulheres naquele contexto era inevitável, afinal, de trabalhadoras ativas que gozavam de igualdade econômica com seus maridos elas passaram a meros instrumentos para reposição da vida humana, no exercício de seu papel de mães. Esta deterioração da condição social da mulher também é enfatizada por Gonçalves (2006) que reconhece o prestígio do trabalho produtivo anteriormente desempenhado pelas mulheres no lar. Elas realizavam praticamente tudo o que era necessário para o sustento da família, tendo o seu trabalho, inclusive, o mesmo valor daquele realizado por seus companheiros. No entanto, durante as primeiras décadas do século XIX, após o incipiente

processo de industrialização da economia, transfere-se a produção manufatureira da casa para as fábricas, e forjam-se, a posteriori, a esposa e a mãe como modelos ideais.

Na sociedade estadunidense, a luta das mulheres brancas esteve diretamente relacionada à luta do movimento antiescravatura. É nesse cenário de luta pela liberação da população negra que essas mulheres puderam visualizar a opressão da natureza humana e, então, compreender a sua própria subjugação. Ambos, negros (as) e mulheres estavam excluídos da esfera política e expropriados (as) de direitos. Nesse sentido, participar do movimento abolicionista possibilitou-lhes adquirir experiência política para atuarem na luta por seus direitos, sendo a conquista do voto a principal motivação de suas ações. As figuras femininas brancas mais visíveis na campanha antiescravagista eram mulheres que não precisavam exercer trabalho remunerado por serem da classe média e da burguesia emergente. São elas as que irão protestar contra a sua própria exclusão da arena política, dando os primeiros passos para a instituição de um movimento organizado (DAVIS, 2016).

A esse primeiro momento Gonçalves (2006) refere-se como “verdadeiro feminismo”, “feminismo sistemático”, “novo feminismo”, donde destacaram-se as reivindicações pelo voto feitas pelo núcleo mais ativo do movimento de mulheres no século XIX. Em sua base estão presentes mulheres com um perfil diferenciado, pois possuíam formação universitária e pertenciam às classes altas (DAMASCO, 2009). Esta é uma questão que Pinto (2003) destaca como a tensão relevante no que diz respeito ao feminismo, pois é no interior de núcleos familiares de pais cultos que surgiram as principais vozes femininas contrárias à opressão da mulher. No Brasil verificou-se uma homogeneidade no perfil das mulheres que compuseram o movimento feminista naquele período. Eram mulheres cultas e das classes dominantes, filhas de pais intelectuais, militares, políticos ou que se dedicavam a profissões urbanas de elite como medicina, direito, engenharia. (GONÇALVES, 2006).

Pinto (2003) nomeia esse feminismo de “bem comportado”, característica atribuída ao fato de as feministas não trazerem para as suas discussões qualquer questão que pudesse questionar as bases da organização das relações patriarcais. Ou seja, a luta envidada pelo direito à cidadania não se caracterizava pelo desejo de alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade. Este caráter conservador do feminismo comportado, na percepção de Costa (2005), reforçava os papéis, estereótipos e tradições, já que utilizavam as ideais e representações das virtudes domésticas e maternas como justificativa para suas demandas.

Na visão de Davis (2016), ao basear sua luta por direitos focalizando enfaticamente a instituição do casamento e os seus vários efeitos danosos às mulheres, o movimento feminista das norte-americanas ignora a situação, tanto da classe de mulheres brancas trabalhadoras, como a condição das mulheres negras, tanto do Norte quanto do Sul que, com suas diferentes realidades apresentavam demandas a partir de outras bases.

No contexto brasileiro, a questão do voto também constou como principal reivindicação nas primeiras expressões do movimento feminista das últimas décadas do século XIX. Ressalta-se que essa demanda pelo voto já fazia parte de reivindicações individuais antes de se tornar pauta de uma luta coletiva. É o caso da dentista gaúcha Isabel de Souza Matos que em 1881 conseguiu o direito de se alistar em sua cidade natal. Posteriormente, ao tentar o mesmo no Rio de Janeiro, ela teve o seu direito suspenso. O voto enquanto tema de discussão e reivindicação era atual na ocasião, estando, inclusive, posto na constituinte republicana de 1891, conforme ressalta Pinto (2003).

Em âmbito coletivo, a luta pelo direito ao voto levou um grupo de mulheres a fundar o Partido Republicano Feminino em 1910, representado pela professora Leolinda Daltro e por Gilka Machado, o qual defendia, além do direito ao voto, a emancipação e a independência das mulheres. Este partido desapareceu nos últimos anos da década de 1910, tendo sido substituído pela Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), que viria a ser a maior expressão do feminismo na época (PINTO, 2003). À sua frente esteve Bertha Lutz, considerada uma das pioneiras do movimento feminista no Brasil e responsável pela articulação política da qual originaram as leis que garantiram a igualdade de direitos políticos para as mulheres (RODRIGUES, 2014). Destaca-se ainda a Associação Feminista, de cunho anarquista, que exerceu forte influência nas greves operárias de 1918, em São Paulo (COSTA, 2005).

No Brasil, o direito ao voto feminino foi consagrado pela Constituição de 1934, a partir das políticas sociais do governo Vargas, através do decreto-lei 21.076 aprovado em fevereiro de 1932 (DAMASCO, 2009). Sobre este aspecto Karawejczyk (2013) faz uma crítica ao fato de a conquista do voto ser posta na historiografia como uma concessão do governo de Vargas sem, contudo, ressaltar que ela é resultado de uma luta empreendida por homens e mulheres no Brasil. Em suma, a autora questiona a invisibilidade do movimento feminino brasileiro na história oficial.

Esta primeira fase do movimento feminista perde sua força a partir da década de 1930, tanto na Europa como nos Estados e Brasil, e só ressurgiu na década de 1960 com nova

importância no contexto dos movimentos contestatórios “a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos e do movimento hippie internacional que causou uma verdadeira revolução nos costumes” (COSTA, 2005, p.1).

São movimentos que expuseram as fragilidades dos discursos apregoados no capitalismo. O sonho americano difundido no mito *american way of life* no qual se prometia prosperidade econômica, os valores da família e da moral protestante nos quais a mulher era tida como a rainha do lar, dentre outros mitos construídos em torno do capitalismo, começaram a ser postos em xeque criando-se um terreno fecundo para que movimentos como o Beatnik, na Europa, e o Hippie, nos Estados Unidos, buscassem espaço no mundo público questionando os valores conservadores que organizavam a sociedade (PINTO, 2003).

O papel da imprensa feminista foi decisivo neste contexto para que as mulheres, além fronteira, pudessem aproveitar esse espaço aberto para se fazer ouvir e expor uma nova maneira de pensar, diferente dos tempos do Império (ALMEIDA, 1998).

No Brasil, em função do golpe de militar de 1964, o clima era de ditadura, repressão e morte, e é nessa atmosfera que nasce o novo feminismo ou feminismo “mal comportado”, conforme destaca Pinto (2003). Para esta autora, o movimento que se organiza no Brasil parte do reconhecimento de que ser mulher acarreta inúmeras consequências para a sua vida, sendo necessário, portanto, lutar para transformar as relações de gênero. Acrescenta-se a isso as palavras de Satri (2004) que ressalta o fato de o movimento de mulheres ter começado nas ruas, dando visibilidade à questão da mulher, numa postura de resistência à ditadura. A autora destaca ainda o impacto das ações do feminismo europeu e norte-americano influenciando a discussão sobre a situação da mulher em âmbito internacional. Tal circunstância, somada à situação da mulher no Brasil, contribuiu para que a tradicional hierarquia de gênero fosse posta em xeque.

A década de 1970 é apontada por Damasco (2009) como um período fértil no que tange à participação das mulheres no espaço público, especialmente a partir de 1975, ano em que a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o Ano Internacional da Mulher e que no Brasil teve reflexos em diversas direções, certamente contribuindo para ampliação da luta por direitos específicos. Nas universidades brasileiras, por exemplo, este fato colaborou na difusão dos estudos de gênero e inserção gradativa de temáticas em torno das particularidades femininas nos currículos. Já nas pesquisas e estudos constavam-se de temas que discorriam

sobre gênero, família, emancipação feminina, violência e a participação das mulheres no mercado de trabalho.

No cenário internacional, o final dos anos de 1970 marca o momento em que mulheres não brancas na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos desafiaram modelos unitários de gênero e exigiram que se levasse em conta raça, etnia, classe e sexualidade nas noções sobre o “ser mulher”. Caldwell (2000) destacou ainda que o afastamento das feministas não brancas do feminismo mais tradicional encorajou-as a refletir mais sobre as diferenças existentes entre as mulheres e a usar suas próprias experiências de exclusão e discriminação no desenvolvimento de novas formas para conceituar o gênero e o feminino.

O movimento feminista brasileiro, até a década de 1980, identifica-se com as lutas contra a dominação masculina, a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e as lutas sociais. Com o processo de redemocratização do país, o movimento entra para uma fase de efervescência na luta pelos direitos da mulher e ampliam-se os temas na pauta feminista, na qual saúde, corpo, sexualidade e violência ganham destaque (PINTO, 2003; DAMASCO, 2009).

Surge ainda um grande número de grupos e coletivos que irão atuar em diferentes esferas de luta. É nesse contexto que emergem também as diferenças no interior do movimento, cuja principal crítica direcionou-se para a forma como o feminismo se apresentava: “liderado por mulheres brancas, urbanas, da classe média alta e oriundas dos países ocidentais desenvolvidos” (DAMASCO, 2009, p. 43). Para Azeredo (1994) esta imagem de um movimento feminista branco, de classe média e intelectualizada, tem a ver com a forma como ele se organizou.

O fato é que as mulheres negras teceram inúmeras críticas quanto à invisibilidade das questões que lhes eram particulares, como por exemplo, os efeitos provados pelo racismo em suas vidas. Havia uma secundarização do tratamento dado à opressão a qual eram submetidas e não se discutia no interior do movimento questões mais abrangentes e essenciais à identidade da mulher negra. Tais questões encaminharam para a fragmentação do movimento em vários grupos de mulheres (RIBEIRO, 2006; DAMASCO, 2009).

Segundo Damasco (2009, p. 53), a fundação do feminismo negro⁴ no Brasil “centra-se na falta de percepção, por parte do movimento feminista, da temática racial e sua importância para a identidade das mulheres negras atuantes no interior do feminismo”. Na verdade, por ter dado um enfoque exclusivamente ao gênero como forte de opressão das mulheres, o

⁴ O termo feminismo negro foi denominado pelas próprias ativistas negras brasileiras que se mobilizaram para fundar um movimento próprio. DAMASCO, 2009.

feminismo não conseguiu conectar-se com outras formas de discriminação (CALDWELL, 2000).

De maneira geral, apesar das dissonâncias e descaminhos, o movimento feminista no contexto brasileiro marcou uma época, diferenciou gerações de mulheres e modificou formas de pensar e viver, sem contar o impacto que causou tanto no plano das instituições sociais e políticas, quanto nos hábitos cotidianos e costumes, o que evidencia o seu potencial transformador e a profundidade na qual ele operou (SARTI, 2004).

3.3.1 O feminismo negro: as lutas e reivindicações das mulheres negras no Brasil

A incorporação das críticas das feministas negras norte-americanas pelas feministas negras brasileiras iniciou-se principalmente no decorrer das décadas de 1980 e 1990, contribuindo para uma reflexão acerca das diferenças nas temáticas e nuances relativas às mulheres negras e às brancas. Dentre as críticas constou o tema sobre a herança da escravidão que possibilitava definir uma nítida diferença entre elas: “enquanto as brancas desempenhavam o papel de esposa dos homens brancos, as negras - muitas das quais escravas no período - estavam vinculadas aos homens brancos pelo viés da posse, da propriedade” (Damasco, 2009).

É disto que tratou o emblemático discurso de Sojourner Truth “Não sou eu mulher?”, proferido na Convenção Nacional de Direitos das Mulheres, em Seneca Falls, em resposta aos escárnios pronunciados por homens que naquela platéia se mostravam hostis à reunião de mulheres. Sua fala elucida bem a situação desigual da mulher negra, cuja condição não encontrou eco no movimento feminista norte-americano, naquela ocasião.

“Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem - desde que eu tivesse oportunidade para isso - e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? [...]” (KLOS, 2013)

Dentre as inúmeras mensagens explicitadas neste discurso está a de que as mulheres negras não eram menos mulheres que as brancas, sendo assim, elas também obteriam os seus direitos. Ao responder corajosamente às provocações realizadas pelos homens, desbancando

seus argumentos sexistas, ela também direcionou sua mensagem às mulheres brancas, muitas das quais imbuídas de atitudes racistas. O fato é que o seu discurso estabeleceu um espírito de luta militante, além de expor o preconceito de classe e raça no movimento de mulheres, já que nem todas eram brancas e gozavam do conforto material da classe média e da burguesia (DAVIS, 2016).

Como mulher negra ela exigia direitos iguais não menos legítimos do que os das mulheres brancas de classe média. Na convenção de mulheres dois anos mais tarde, ela lutou contra esforços para impedi-la de falar. Nunca foi uma ocorrência usual a comparência de Sojourner Truth nessas reuniões apesar da inevitável hostilidade. Representando as suas irmãs negras - escravas e livres - ela trouxe um espírito lutador à campanha dos direitos das mulheres. Este foi o contributo único e histórico de Sojourner Truth. E no caso das mulheres brancas esquecerem que as mulheres negras não são menos mulheres que elas, a sua presença e o seu discurso serviu de constante recordação. As mulheres negras também iam obter os seus direitos (DAVIS, 2016, p. 51).

Sojourner Truth, além de outras mulheres negras norte-americanas como Maria W. Stewart, Anna Julia Cooper, Ida B. Wells-Barnett, estiveram empenhadas, desde o século XIX, em uma militância social e política que se desdobrou no desenvolvimento de uma crítica feminista negra que pudesse revelar as particularidades das experiências das mulheres negras na sociedade escravocrata e nas épocas pós-escravidão, e que culminou, inclusive em um significativo número de publicações (DAVIS, 2016).

No final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, época em que mulheres negras nos Estados Unidos começaram a se posicionar criticamente em relação à chamada segunda onda do movimento feminista, houve o ressurgimento de novas obras com características semelhantes as do século XIX. Segundo Caldwell (2010, p. 20) as obras produzidas por mulheres negras naqueles anos foram os primeiros trabalhos a compor o campo de estudos sobre a mulher negra norte-americana ou Black Women's Studies que estava se formando. Algumas obras se destacaram neste contexto: "The Black Woman" editado por Toni Cade Bambara e a antagologia "All the Women are White, all the Blacks are Men, but some of us are Brave" editado por Gloria T. Hull, Patrica Bell Scott e Barbara Smith. Esta última, de maneira particular, abordou temas importantes relativos às experiências das mulheres negras e apontou a necessidade de desenvolver uma disciplina nova na universidade voltada para as questões específicas desse público.

Também nas décadas de 80 e 90, mulheres negras como Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, dentre outras, a partir de seus escritos, contribuíram para aprofundar a análise e a compreensão da marginalização social, econômica e política das mulheres negras

estadunidenses. Destacaram-se as obras *Women, Race and Class* de Angela Davis e *Ain't I a Woman: Black women and feminist* de bell hooks, ambas publicadas em 1981. Segundo Barbosa (2010), elas defendiam uma perspectiva feminista que não fosse informada pela ideologia liberal individualista, ou seja, o feminismo negro.

Ocorre que as críticas feitas por feministas não brancas nos Estados Unidos e na Inglaterra só começaram a atingir um público mais amplo no início dos anos 1980 época em que no Brasil elas parecem ter tido pouco impacto ou quase nenhum. Para Caldwell (2000)

“Embora as feministas negras brasileiras tenham tentado trabalhar com as especificidades das mulheres negras pelo menos desde o começo dos anos 80, seus insights relativos à intersecção entre raça e gênero não se tenham tornado prioridades de pesquisa nos estudos sobre mulheres. Ao contrário, se e quando o assunto de diferença racial é trabalhado, isso é feito em geral por ativistas ou pesquisadoras negras. sem contar que o fato de as mulheres negras constituírem uma pequena minoria nas universidades brasileiras tem dificultado o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre a mulher negra” (CALDWELL, 2000, p. 4)

Foi no final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990 que as críticas a esse caráter universal do movimento feminista eclodiram no Brasil revelando os efeitos da popularização do feminismo, percebidos nos debates e formulações que demandavam a incorporação de novas temáticas, inclusive as raciais e étnicas, como uma forma de se questionar a estrutura da sociedade e também o feminismo tradicional branco (Ribeiro, 2006). Na visão de Carneiro (2003), a concepção universalizante de mulher presente no movimento feminista e em outros movimentos sociais progressistas existentes na sociedade brasileira impediu o reconhecimento das diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, contribuindo para o silenciamento e invisibilidade de mulheres vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo.

Também no interior do movimento negro brasileiro, nas décadas de 1970 e 1980, as questões relativas à especificidade das mulheres negras não foram reconhecidas. Segundo Malta e Oliveira (2016), havia predominância das posições dos homens no interior do movimento, e a falta de entendimento de que as bandeiras das mulheres deveriam ser defendidas de forma coletiva levou-as a exigir que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos movimentos negros brasileiros.

As críticas envidadas por mulheres negras passaram a ganhar visibilidade em virtude dos encontros de mulheres que ocorriam em todo o país, possibilitando a emergência das demandas das ativistas negras. Em 1985, no processo da III Conferência Mundial das Mulheres ocorrida em Nairóbi, foi organizado um diagnóstico sobre a situação da mulher brasileira em diferentes esferas sociais, demonstrado com dados socioeconômicos a realidade

vivenciada pela população negra em geral e pela mulher negra em particular. Estiveram à frente deste estudo Albertina Costa, feminista branca, Thereza Santos e Sueli Carneiro, ativistas negras (DAMASCO, 2009). Conforme salienta Ribeiro (1995), este trabalho chamou atenção para o caráter político das diferenças entre brancos e negros, homens e mulheres.

Destacou-se também o III Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, realizado em Bertioga/Brasil, em 1985, que contou com a presença de 116 mulheres auto-declaradas negras e mestiças dentre 850 mulheres, e que se ocuparam, também, com o debate sobre racismo e feminismo. Dois anos após, no IX Encontro Nacional Feminista (ENF), em Garanhuns/PE, as mulheres negras criticaram a ausência da questão racial na pauta deste evento e, depois de um intenso debate, decidiram por realizar o I Encontro Nacional de Mulheres Negras que ocorreu em Valença no Rio de Janeiro, em 1988. Este contou com a participação de 450 mulheres negras de 17 estados do país e pode ser considerado como o marco para a organização do movimento de mulheres negras no Brasil. Teve como principal objetivo a criação de seus próprios referenciais, passando a porta-vozes de suas próprias ideias e necessidades.

Inúmeros outros eventos aconteceram visando a criação de espaços para o debate de diversas questões que perpassaram a organização e articulação do movimento feminino negro. Neste contexto, Ribeiro (1995) destacou as dificuldades inerentes a esse processo ressaltando a diversidade de concepções políticas e metodológicas presentes no interior do movimento, e o quanto o mesmo não esteve isento de interferências desse tipo.

Há que se enfatizar também uma importante tradição intelectual de mulheres negras que nos anos de 1970 e 1980 produziram obras que foram fundamentais para a construção do pensamento e teoria do feminismo negro no Brasil, a exemplo de Lélia Gonzales cujas principais contribuições se deram na articulação entre racismo e sexismo. Dentre as suas publicações destacou-se o artigo “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira, publicado no ano de 1983 com grande repercussão, no qual ela sinalizou a intenção de aprofundar uma epistemologia capaz de entender a sociedade brasileira (CARDOSO, 2014).

Na atualidade mulheres negras como Sueli Carneiro, Petronilha Gonçalves, Conceição Evaristo, Luiza Bairros, dentre outras, seguem contribuindo, de diversas formas, para demonstrar a permanência das desigualdades raciais e de gênero. Sobre esta questão Cardoso (2014) chama a atenção para a presença de pesquisadoras(es) negras(os) que presentes nas universidades têm promovido mudanças na produção de conhecimento; mesmo que pequenas elas têm sido efetivas.

Na visão de Barbosa (2010) o pensamento feminista negro possibilitou e possibilita às mulheres negras diferentes visões sobre si mesmas e de seu mundo, com base na cultura e nas tradições das mulheres negras. E isto só foi possível a partir do questionamento do poder instituído e da luta por ideais. Foi o que fizeram e continuam a fazer as mulheres negras que, em seu processo de luta buscaram interferir em todas as questões sociais e políticas, inclusive, demarcando o seu espaço nas questões de gênero e do feminismo, o que corrobora a importância de as mulheres negras ocuparem lugares nos processos de produção de conhecimento.

3.4 As mulheres negras e o acesso ao ensino superior

Pode-se afirmar que as oportunidades de escolarização, em nenhum momento da história, foram direcionadas igualmente para os diferentes segmentos populacionais e tal aspecto pode ser percebido a partir dos prejuízos que vêm se acumulando historicamente na conta de alguns grupos dos quais enfatiza-se, nesta pesquisa, as mulheres negras.

Santos (2012) considera que essa desigualdade iniciou-se no processo civilizatório da sociedade brasileira, caracterizado pela expropriação dos direitos de uns em detrimento de outros, e pelo estabelecimento de uma hierarquia de raças orientada pela concepção de inferioridade dos negros e superioridade dos brancos, fundamentada em proposições teóricas que buscaram significar moral e intelectualmente as características fenotípicas e biológicas dos seres humanos.

Segundo Santos (2012), também as diferenças de sexo foram capturadas e transformadas em formas de hierarquização dos indivíduos, embasadas por discursos “científicos” que apregoaram múltiplos sentidos às singularidades dos corpos sexuados: “O sexo foi tomado como atributo gerador de desigualdades, construindo-se o masculino em contraposição ao feminino através de um trabalho de construção simbólica e prática que alimenta as relações entre homens e mulheres” (SANTOS, 2012, p. 12). Diante disso a autora pondera que ser negro e ser mulher nesta sociedade atribui ao indivíduo um status de menor valor na hierarquia social, sendo este desígnio um suporte ideológico para as muitas formas de dominação que perpassam as diferentes esferas da vida daqueles cujos estigmas estão relacionados.

Neste contexto, raça e gênero são atributos que contribuem para a compreensão das desigualdades que se estruturam na sociedade, uma vez que estes, na visão de Sotero (2013), implicam em desvantagens para determinados grupos, e operam de forma contundente na

demarcação da posição que os indivíduos irão ocupar socialmente. A persistência de alguns padrões diferenciados acerca da participação de mulheres, negros e, em especial, as mulheres negras, na educação e no mercado de trabalho refletem bem esse aspecto.

Ao abordar, por exemplo, a questão do acesso das mulheres às primeiras instituições de ensino, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, observa-se que isto se deu tardiamente em comparação aos homens, uma vez que a elas cabia se ocupar do que era intrínseco ao âmbito privado: a conservação das famílias e a perpetuação das sociedades. Tais atribuições se mostravam alinhadas à concepção de feminino predominante à época, donde pureza, maternidade, doçura, generosidade, moralidade cristã eram tidas como inerentes à mulher, e tal aspecto as colocavam como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam perpassar a vida social. Estas questões comporiam, portanto, a justificativa acerca do distanciamento das mulheres do âmbito público, deixando-o a cargo apenas dos homens.

A educação feminina, naquele contexto, esteve atrelada à proposta de preparação das mulheres para continuarem atuando no âmbito privado, dedicando-se ao cuidado da casa, marido e filhos. Esperava-se uma mulher educada dentro das aspirações masculinas, pois esta seria a companheira ideal para o homem (ALMEIDA, 1998). Vê-se, portanto, a atribuição das mulheres vinculada à condição sexual, na qual as atribuições domésticas lhe eram próprias.

Importa destacar também que eram as famílias mais abastadas as que possuíam recursos para investir na educação de suas filhas, que muitas vezes eram enviadas para conventos portugueses para serem guardadas para o casamento. Outro espaço dedicado ao ensino naquela ocasião eram as escolas mantidas por professoras em suas próprias casas (PEREIRA, 2008).

Foi no período de 1758 a 1870 que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino misto em algumas cidades brasileiras, nos quais era permitido a frequência de meninas nos bancos escolares. Mas foi somente no século XIX que o contingente feminino aumentou gradualmente na rede escolar pública, numa proporção de uma menina para cada três meninos.

Conforme salienta Stamatto (2012) a criação de escolas mistas no final do Império fez aumentar a contratação de mulheres para o magistério, favorecendo, inclusive, a regulamentação da carreira. Nas últimas décadas deste período investiu-se em escolas destinadas à formação de professores e professoras, mas estas foram freqüentadas quase que unicamente por mulheres. Observou-se ainda que os grupos escolares na primeira década do século XX tinham seu corpo docente marcadamente feminino.

O magistério estabeleceu-se, então, como uma ocupação basicamente feminina, mas não por acaso. Como bem disse Almeida (1998, p. 28): “Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar (...)”. Ou seja, o magistério foi uma possibilidade de saída do âmbito privado para o público, mas conservando as características do trabalho doméstico a que eram “destinadas”.

Cabe mencionar a importância do discurso que foi construído em torno do magistério como ‘vocação natural’ da mulher. Tal discurso era proferido por médicos, pais, clero, governantes, e nele se exaltavam as qualidades “naturais” femininas, essenciais para o exercício desta profissão. A elas cabia ensinar, sendo esta habilidade incontestável. No entanto, não se mostravam aptas para a gestão do ensino (STAMATTO, 2002).

Ao abordar as relações de gênero no processo de educação escolar, Stamatto (2002, p. 10) argumenta que é preciso considerar as questões étnicas e sociais, pois, “fazia diferença ser mulher branca, índia ou negra; livre, liberta ou escrava; rica, pobre ou ‘desvalida’”. Nesta mesma perspectiva Batista (2016) também acredita ser necessário se perguntar se esse processo de exclusão não foi maior em relação às mulheres negras, já que elas congregam três dimensões que inferiorizam o indivíduo na sociedade brasileira: raça, gênero e classe.

A resposta a esta indagação é sim. As mulheres negras vivenciaram de forma mais intensa esse processo de exclusão se comparadas às mulheres brancas. Observa-se que enquanto a Lei da Abolição, datada de 1888, possibilitava a alforria das escravas e dos escravos que ainda se encontravam no cativeiro, no período de 1758 a 1870 já se podia falar de uma inclusão, ainda que restrita, de mulheres na escola (STAMATTO, 2002).

Em 1820 datam alguns anúncios a respeito de experiências educacionais da população negra e nesse ínterim foi permitido também à mulher negra ter algum acesso a instituições que eram freqüentadas quase que exclusivamente por mulheres brancas e de famílias abastadas (PEREIRA, 2009). No entanto, mesmo com a abolição e, posteriormente, com a República, reflete Almeida (1998), era rara a presença de alunas negras em estabelecimentos de ensino, e este cenário refletirá na representatividade de mulheres negras no magistério, por ocasião da regulamentação da profissão. Na verdade, para Batista (2016), “boa parte das mulheres negras ou não tiveram acesso à escola ou precisaram abandonar os estudos para poderem trabalhar e garantir sua sobrevivência”, e isto as direcionou para a realização de atividades mais desvalorizadas e que demandavam menos qualificação.

Por inúmeras razões as experiências de escolarização das mulheres negras seguiram caminhos distintos aos das mulheres brancas, e isso é evidente, principalmente quando se considera a herança escravista que permeou e ainda permeia todas as dimensões da vida daquelas mulheres. A ideologia de feminilidade predominante no século XIX, que enfatizava os papéis de mães, companheiras dóceis e donas de casa não podia se aplicar às mulheres negras. “Enquanto as brancas desempenhavam o papel de esposa dos homens brancos, as negras - muitas das quais escravas no período - estavam vinculadas aos homens brancos pelo viés da posse, da propriedade” (DAMASCO, 2009)

Se na condição de escravas elas eram tratadas como coisa, como propriedade do senhor, no período pós-abolição elas continuaram a carregar consigo marcas que lhes foram impingidas durante a escravidão, e que foram se corroborando a partir das inúmeras narrativas ficcionais da época que buscaram demonstrar a relação entre os traços físicos “anormais” e o caráter “duvidoso” como a principal característica da mulher “de cor” e do seu corpo (XAVEIR, 2012).

Para hooks (1995) há uma insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas, independentemente do status no trabalho ou carreira que ocupam. Mas, para além das representações sociais e do impacto que estas exercem na forma como as mulheres negras vêm se colocando na sociedade, verifica-se, a partir de dados e fatos, o quanto elas estão imersas em um quadro de significativas desigualdades sociais.

Tomando como o exemplo o do ensino superior, percebe-se a existência de disparidades entre mulheres negras e brancas e entre mulheres negras e homens brancos, tanto na inserção, permanência e conclusão como na continuidade para níveis mais altos de ensino.

Este aspecto foi apontado por Lima (1995) em seu estudo que buscou discutir a trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. Na visão da autora, a expansão educacional em 1950 possibilitou um aumento significativo no acesso à escola, tendo sido o grupo de mulheres o mais beneficiado. Já em 1980 foi possível perceber igualdade no acesso em relação aos homens no ensino superior, diminuindo as variações de escolaridade no que tange às questões de gênero. No entanto, ao verificar a variável raça dentre as mulheres, notou-se a existência de desvantagens educacionais bastante representativas para as pretas e pardas refletidas nas diferentes formas de absorção no mercado de trabalho. As mulheres de classe média e com elevado nível de instrução foram absorvidas no mercado de trabalho enquanto que uma parcela significativa da população feminina negra foi empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente o doméstico.

Vários estudos têm demonstrado como a população negra é prejudicada desde o ingresso na escola até o retorno do investimento em educação quando se depara com o mercado de trabalho altamente discriminatório. Os negros se concentram em áreas onde existem os maiores índices de analfabetismo, ingressam mais tardiamente na escola, têm os maiores índices de evasão e repetência e atingem o nível universitário em proporções muito inferiores as do grupo branco (LIMA, 1995, p. 490).

Sotero (2013), ao analisar as taxas de escolaridade líquida tomando como referência a expansão do ensino a partir da década de 1990, que possibilitou a ampliação de matrículas, cursos e instituições de ensino superior por volta de 1998 e 2002, revela que houve aumento destas taxas tanto para homens quanto para mulheres, o que não indicou necessariamente em igualdade de presença neste nível de ensino. Outro aspecto apontado nesta discussão referiu-se ao fato de as desigualdades raciais não terem diminuído a despeito do crescimento das taxas. Ao contrário, a presença de mulheres e homens brancos, na ocasião, era muito superior à de mulheres e homens negros.

Beltrão e Alves (2009) referindo-se às conquistas obtidas pelas mulheres no século XX consideram que a reversão da lacuna educacional de gênero foi uma das mais significativas. No entanto, esta lacuna ainda persistia nas diferenças raciais, já que as mulheres negras apresentavam níveis educacionais inferiores aos das mulheres brancas. As autoras ressaltam que no século XXI as condições gerais para este grupo estão bem melhores do que em qualquer tempo da histórica, no entanto, conforme refletem Lima et al (2013), os avanços ocorridos para negros e mulheres não podem ofuscar as expressivas desigualdades categoriais, principalmente quando se analisa os níveis mais elevados de ensino.

Mesmo com a implementação de políticas educacionais que contribuíram para a realização educacional de mulheres negras, esta ação ainda não foi suficiente para dirimir as desigualdades neste campo, deixando evidente que a persistência das disparidades entre as categorias raciais e de gênero resultam em desvantagens no posicionamento das mulheres negras na estratificação social.

O termo ação afirmativa, segundo Oliven (2007, p. 30) “refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. Elas visam remover barreiras que impedem o acesso desses grupos a espaços onde estão ausentes ou subrepresentados, como nas universidades, em determinados postos de trabalho, em posições de lideranças, dentre outros.

Segundo Marçal (2012), na prática, as políticas de ação afirmativa representam um leque amplo de medidas compensatórias como leis, incentivos governamentais, reservas de vagas no mercado de trabalho e na educação, concessão de bolsas e bonificações em

concursos, dentre outras. E ainda, “elas podem ser compreendidas como ações promovidas ou incentivadas pelo Estado, com vistas a garantir aos grupos sociais historicamente discriminados direitos e acesso a espaços sociais nos quais estiveram ausentes ou subrepresentados até então” (p. 112).

Nota-se que a ideia em torno da ação afirmativa é a necessidade de promover a representatividade de grupos que estão inferiorizados na sociedade, atribuindo-lhes prioridade nas ações que visem assegurar o acesso destes à determinados bens, econômicos ou não. Tal proposição denota uma forma de discriminação positiva, de caráter de reparação e baseia-se, conforme sugere Rothenburg (2008), na premissa de que igualdade tanto é não discriminar, quanto discriminar em busca de maior igualdade.

No contexto da sociedade brasileira, o reconhecimento por parte do poder público de que o Brasil é um país racista foi um importante fato que simbolizou, não só uma mudança na maneira como este vinha lidando com a questão das relações raciais, mas ressaltou a intensa mobilização por parte do Movimento Negro em descortinar o cenário repleto de desigualdades fortemente marcado pelo viés racial. (inserir referência)

As ações afirmativas no Brasil surgem, portanto, articuladas às demandas de movimentos sociais que exigiam a criação de mecanismos que pudessem tornar o acesso a bens e serviços mais equitativo, e da admissão por parte do Estado de que a população negra, por ter sido preterida historicamente no desfrute de seus direitos enquanto cidadãos, acumulou um longo histórico de desvantagens refletido nas desigualdades sociais.

Foram inúmeros os estudos⁵ que evidenciaram aspectos relacionados à exclusão desta população nos diversos contextos da sociedade, inclusive no sistema educacional e principalmente no ensino superior. Marques (2007) resalta que as diferenças de escolaridade entre brancos e negros são históricas e perpassam de geração em geração, como pode ser visto no estudo de Ferraro (2010) sobre a escolarização no Brasil, que tomou como base os microdados do Censo de 2000. Dentre as constatações apresentadas pelo autor está a de que a desigualdade entre negros e brancos esteve presente em todas as gerações recenseadas (geração dos nascidos até 1920 à geração dos nascidos até 1990), sob qualquer ângulo analisado.

Artes e Ricoldi (2015), em seu estudo sobre as assimetrias por sexo e cor/raça na educação brasileira, tomando como referência os microdados dos Censos Demográficos de

⁵ HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Rio de Janeiro, 2001. QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros, 2004. TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

2000 e 2010 para a construção do perfil do alunado que frequenta cursos de graduação, alegam que diferenças importantes entre indicadores educacionais de negros e brancos podem ser observadas desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro. Mesmo considerando o fato de ter triplicado o acesso de pretos e pardos com idade entre 18 e 24 no ensino superior, dentre os anos de 1995 e 2006, eles ainda representavam apenas 6% dos jovens que frequentavam este nível de ensino, indicando ser a chegada desse grupo ao ensino superior uma realidade recente.

A sub-representação de minorias em instituições de ensino e em posições de maior prestígio e poder na sociedade é analisada por Oliven (2007) como um reflexo da discriminação racial que vem imperando sobre a população negra, e tal aspecto demanda a criação de ações que busquem equilibrar os percentuais dos grupos minoritários na população geral e os percentuais desses mesmos grupos na composição dos espaços de poder e nas diversas instituições que compõem a nossa sociedade. Tal pensamento encontra eco na reflexão de Moehlecke (2002) que acredita ser essencial promover a representatividade destes grupos de forma a fazer com que estes possam competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho.

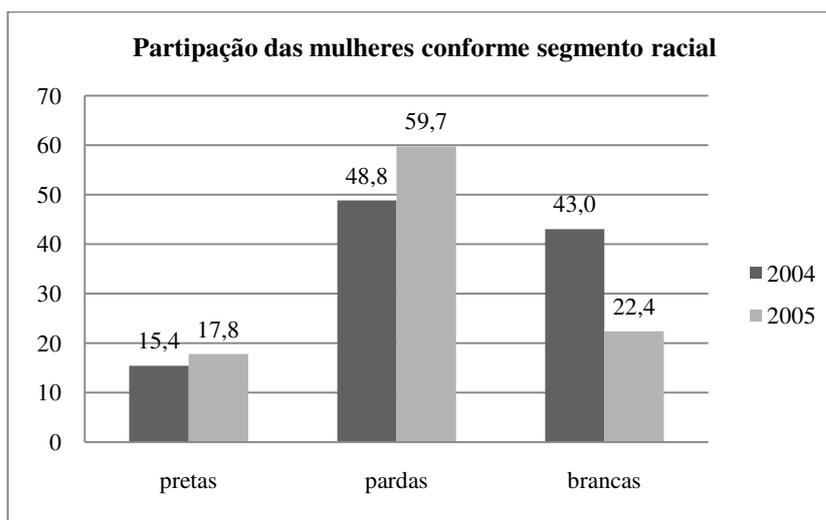
A década de 2000 pode ser considerada, então, um marco histórico para a população negra no Brasil, pois é nela que efetivamente as políticas de ação afirmativa são implementadas. Artes e Ricoldi (2015) atribuem o aumento da participação de negros no ensino superior às políticas de ação afirmativa adotadas por governos nas esferas federal e estadual e nas instituições de ensino privadas no Brasil nos últimos 10 anos.

Nas análises de Silva e Goes (2013) sobre a desigualdade racial na educação, nota-se que o indicador referente ao acesso de jovens negros ao ensino superior foi o que apresentou maior redução. Durante a década de 2000 as matrículas deste grupo aumentaram significativamente, contribuindo para uma distribuição um pouco menos desigual das oportunidades. As autoras destacam o papel democratizador das ações afirmativas nesse contexto.

Não obstante as contribuições oriundas de tais políticas é necessário cautela nas expectativas em relação as suas possibilidades, pois elas podem dar conta da inclusão de uma parcela do grupo excluído, mas não de todos, salienta Marques (2007). Algumas considerações de Queiroz (2008), que analisou o acesso de mulheres negras na Universidade Federal da Bahia (UFBA), após a implementação das ações afirmativas raciais, contribuem para esta reflexão.

Na análise sobre a participação dos grupos de mulheres nos anos de 2004 e 2005 segundo cor pode ser visto que as mulheres pardas foram as mais beneficiadas pela política de cotas. No caso do segmento autodeclarado branco houve queda na participação, no entanto, elas continuaram representadas numa proporção superior quando analisado o percentual de seu grupo racial no conjunto da população baiana (QUEIROZ, 2008).

Gráfico 01



Fonte: Queiroz (2008)

Para Gois (2008) a análise do acesso ao ensino superior na perspectiva de gênero e raça traz à tona elementos importantes que possibilitam comparar como tem sido o comportamento das mulheres em relação aos homens, além de propiciar um exame mais minucioso em termos de distinção entre as mulheres que compõem os diferentes segmentos raciais. Além da relevância do aspecto quantitativo o autor ressalta também a necessidade de se considerar aspectos qualitativos que marcam as diferenças entre as mulheres, e que dizem respeito às posições que elas ocupam na hierarquia universitária, os distintos caminhos percorridos até o ingresso, além das condições desiguais sob as quais elas permanecem ali (GOIS, 2008).

Ao analisar as desigualdades no ensino superior e as implicações para os diferentes grupos de cor Sotero (2013) ressalta que a participação das mulheres negras no ingresso ao ensino superior tem crescido sim, no entanto, problematiza como tem se dado esse crescimento, considerando que o mesmo tem sido potencializado não somente para mulheres negras, mas para negros e pobres ao longo dos dez últimos anos, em certa medida, pelas ações afirmativas e o Prouni. Neste contexto de discussão a autora faz uso da noção de

hierarquização para refletir sobre o acesso diferenciado de grupos historicamente sub-representados aos diferentes cursos e instituições de ensino superior, ressaltando que os efeitos da hierarquização também estão presentes no acesso desigual aos postos no mercado de trabalho.

A propósito desta noção de hierarquização, Queiroz (2008) indaga a ampliação da presença de mulheres negras no ensino superior, sobretudo em cursos de maior prestígio social, como Medicina, Direito, Odontologia, dentre outros. Seu estudo, mesmo que focado na realidade específica da UFBA, apresenta dados que corroboram estudos que se ocupam em analisar as assimetrias por sexo e cor/raça no ensino superior. Conforme ressaltam Artes e Ricoldi (2015) as desigualdades no acesso, progresso e conclusão para as diferentes etapas do ensino superior são demarcadas pela cor/raça dos estudantes. Nesta associação cor/raça e sexo, são as mulheres brancas as que apresentam os melhores indicadores, seguidas por homens brancos, mulheres negras e homens negros.

Em suma, é possível reiterar aqui, através das palavras de Artes e Ricoldi (2015), a importância das cotas para o aumento do acesso de segmentos historicamente desprivilegiados e discriminados da população brasileira na educação superior e em diversos outros espaços de subrepresentatividade. No entanto, as distâncias entre os grupos ainda são significativas e repercutem de maneira longínqua nas trajetórias acadêmico-profissionais. Assim, as políticas de ações afirmativas no Brasil devem ser problematizadas, pois em um país em que a população negra tem sido historicamente estigmatizada e invisibilizada, elas não podem ser pensadas apenas a partir de seus aspectos objetivos, mas a sua concepção deve também atuar na desconstrução de um senso comum fundamentado em ideologias racistas que continuam a operar nesta sociedade. Além do mais, a sua implementação não deve significar a subestimação da necessidade da luta contínua com vistas a garantir o exercício da cidadania (MARQUES, 2007).

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

4.1 O que é conhecimento científico?

Para que um campo do conhecimento científico demonstre desempenho qualitativo ele deve atender a dois requisitos (CALDAS, 2003): (i) ter uma produção que obedeça a “regras claras e aceitas pela comunidade científica” (p.66), e (ii) deve ser um *locus* consistente e

continuado de pesquisa (quesito da acumulação). No entanto, o que seria um conhecimento científico ou contribuição teórica de valor?

O clássico artigo “O que constitui uma contribuição teórica?”, de Whetten (2003), o qual recorreu a autoridades no desenvolvimento de teorias, sugere um grupo de critérios:

a) O quê e como: embora seja possível elaborar uma contribuição teórica apenas por meio da reunião ou redução de fatores de um modelo já existente, isto porque estas operações não são suficientes para modificar substancialmente a lógica do referido modelo. Em outras palavras, “assim como uma lista de variáveis não constitui uma teoria, a adição de uma nova variável a uma lista existente não deve ser entendida como uma contribuição teórica.” (p.71). O escopo de uma teoria está nos relacionamentos e não na lista. Assim, um *insight* teórico resulta da demonstração de como o acréscimo de uma nova variável modifica significativamente o entendimento que temos do fenômeno em questão.

b) Por quê: trata-se de lançar mão da perspectiva de outros campos do saber, desafiando os raciocínios fundamentais que suportam as teorias aceitas, ou seja, uma abordagem macroteórica que reconceitualiza as teorias afetadas.

c) Quem, quando, onde: apontar limitações das concepções atuais de aplicabilidade de uma teoria não é suficiente para caracterizar uma contribuição teórica. Assim também, aplicar um modelo teórico tradicional a uma nova configuração só é garantia de que se ensina algo novo se isto melhorar a ferramenta, não somente confirmar a sua utilidade. Neste caso, uma contribuição teórica deve focar em múltiplos elementos de uma teoria já dada ou organizar evidências convincentes (lógicas, empíricas ou epistemológicas) ou propor correções ou alternativas.

A pós-graduação, para Hostings (2013), é o *locus* privilegiado de formação do pesquisador e da produção do conhecimento e, conseqüentemente, onde se expressam as tendências que permeiam a ciência e as práticas determinadas dos agentes que a produzem. É o espaço institucional por excelência, a partir do qual a teoria e a crítica procedem e de onde são definidas as coordenadas materiais de sua produção.

Para Severino (2009), embora todos os momentos e âmbitos do ensino superior devam ser perpassados pela postura e pelas práticas investigativas, é na pós-graduação que esta atividade lhe é co-natural, uma vez que é a sua atividade específica. A produção do conhecimento está no centro do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores.

A universidade é uma caixa de ressonância do que acontece na sociedade. Mudanças profundas nas esferas econômica e política também afetam esta instituição. Não há um saber neutro, acima das contradições sociais. Daí que a pós-graduação brasileira também é reflexo de conjunturas nacionais e internacionais, tem uma autonomia relativa frente a esses cenários e define em certa medida as tendências atuais do Ensino Superior (SIMÕES, 2004; MARTINS e ASSAD, 2008; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009; CRUZ, 2009; TRAGTENBERG, 2009; ALCADIPANI, 2011; MACHADO e BIANCHETTI, 2011; HOSTINS, 2013). Para apresentarmos algumas características da atual política de pós-graduação no Brasil faz-se necessário uma breve e seletiva memória histórica.

Com o objetivo de suprir os quadros de docentes das Instituições de Educação Superior, especialmente as públicas, foi criada em 1951 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); esta prioridade foi mantida até os primeiros anos da década de 1990 (CURY, 2005; MACCARI, 2008; CRUZ, 2009). A construção de um Estado nacional forte, em tempos de governo militar, pedia o apoio à criação e expansão da pós-graduação, dentro das universidades e em institutos e faculdades isolados (CUNHA, 1974; MACCARI, 2008; CURY, 2010; NASCIMENTO, 2010). Somente em 1964 foi que a CAPES ficou incumbida de consolidar a política de pós-graduação, juntamente com outros órgãos públicos (CURY, 2005).

Em 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE), reconhecendo que o sistema educacional brasileiro estava em descompasso com o nível internacional, aprovou o Parecer Newton Sucupira, de nº 977, o qual regulamentou por primeiro a pós-graduação no Brasil: sua definição, finalidades, e níveis de mestrado e doutorado (CURY, 2005). O Documento definia como objetivos gerais da pós-graduação: "...a formação tanto de um corpo docente preparado e competente quanto a de pesquisadores de alto nível, e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional." (CURY, 2005, p.11). Desde o seu início o sistema de pós-graduação preconizava como objetivo primeiro a publicação em revistas internacionais (NASCIMENTO, 2010).

Além desta regulamentação, o governo brasileiro implantou: (i) a estrutura de carreira universitária, exigindo pós-graduação dos professores; e (ii) o financiamento dos Programas de Pós-Graduação e pesquisa pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), CAPES e outros órgãos (NASCIMENTO, 2010). A obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa foi estabelecida em 1968 com

a aprovação da Reforma Universitária (Lei 5.540), embora sua implantação não tenha sido imediata (CUNHA, 1974).

Em 1969, outro parecer normatizou o credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu, exigindo uma alta qualificação dos cursos de graduação, dos professores e das pesquisas, e trabalhos publicados em livros ou revistas científicas (NASCIMENTO, 2010).

“Além disso, o candidato a professor em curso de pós-graduação deveria ter o título de doutor conferido por instituições idôneas, sendo ainda indispensável a apresentação de outros títulos que comprovassem sua especialização no campo de estudos a que se destinava, tais como atividade científica, cultural ou técnica, publicada em livro ou periódico conceituado, nacional ou estrangeiro.” (DANTAS, 2012, p.3)

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, foram feitos investimentos nos âmbitos político e acadêmico em estudos sobre o potencial da educação, da ciência e da tecnologia, a fim de gerar riqueza e bem-estar social, e também como estratégia para os países se tornarem competitivos economicamente (CUNHA, 1974; WATERS, 2006; MACEDO e SOUSA, 2010). Desses processos as universidades pouco participaram, apesar de recair sobre elas boa parte da execução das decisões no tocante à educação, formação de cientistas e produção científica (MACHADO e BIANCHETTI, 2011).

Em 1982, um decreto alterou as funções da CAPES atribuindo-lhe outras finalidades: elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), além do seu acompanhamento e execução; acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação, e interação entre ensino e pesquisa; e promoção de intercâmbio com órgãos da administração pública e entidades privadas, inclusive estrangeiras, a fim de celebrar convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. (CURY, 2005; KUENZER E MORAIS, 2005; MACCARI, 2008; CRUZ, 2009; NASCIMENTO, 2010)

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) foram também essenciais na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação no Brasil. Os primeiros três PNGs (1975-79; 1982-85; e 1986-89) preconizaram que (i) a pós-graduação, por fazer parte de um amplo sistema de financiamento governamental de ciência e tecnologia, deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, e (ii) imprimiram uma direção macropolítica para a sua condução, através da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações. (CAPES, 2004; CURY, 2005; KUENZER E MORAIS, 2005)

Os PNPGs permitiram o desenvolvimento da Pós-Graduação e do Sistema de Ensino Superior a partir das seguintes orientações: integrar a pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições; aumentar a

capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade; construir um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, contribuindo para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores; estruturar uma política de apoio financeiro aos Programas de Pós-Graduação; representação sistemática da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação; implantar um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares; integrar o ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; fortalecer a iniciação científica; criar um sistema de orientação de dissertações e de teses; e articular a comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional. (CAPES, 2004)

Preocupada com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação, essa estrutura da Capes contribuiu para um crescimento expressivo da comunidade científica nacional e de sua produção intelectual, como também para a ampliação e renovação de campos específicos do saber. (KUENZER E MORAIS, 2005)

Nos últimos anos do século XX, a CAPES definiu seu novo paradigma de avaliação, o qual foi introduzido já para o biênio 1996/1997. Esse novo modelo, considerado por muitos um divisor de águas, deslocou a centralidade da docência para a pesquisa. Tal mudança radical tinha por objetivo permitir maior discriminação entre os programas. Nesse modelo de pós-graduação a produção bibliográfica ganhou importância e se justificou como indicador de avaliação (KUENZER e MORAIS, 2005; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009; CRUZ, 2009; MACEDO E SOUSA, 2010; MACHADO e BIANCHETTI, 2011)

Os PNPGs contribuíram para aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação de Programas de Pós-Graduação, sendo responsável pelo credenciamento e reconhecimento do caráter nacional dos Programas de Pós-Graduação e seus diplomas, e repercutindo na política de fomento à pesquisa nas universidades e na distribuição de bolsas de Mestrado e Doutorado para estudantes pós-graduados. Este processo de avaliação da Pós-Graduação, fundamentado na análise por pares, adotou, no período de 1976-1997, conceitos que variavam de A a E para avaliar os cursos. A partir de 1998, no entanto, foi adotado o sistema numérico de 1 a 7. Atualmente, prevalecem dentre os objetivos da pós-graduação: (i) o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; (ii) a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e (iii) a formação de quadros para mercados não acadêmicos. (CAPES, 2004)

Com sua expansão e afirmação a pós-graduação brasileira alcançou altos padrões de qualidade e credibilidade internacional. O V PNPG (2005-2010) destacou os princípios gerais

da avaliação da CAPES: (i) qualidade e excelência dos resultados; (ii) atenção à especificidade das áreas de conhecimento; e (iii) o impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial, e na sociedade. Deu-se ênfase à produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Também estão previstos outros critérios de aferição da pós-graduação: (i) a qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; (ii) o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado; e (iii) a interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado. (CAPES, 2004; SAORIM, 2009)

4.2 A Pós-graduação *Stricto Sensu* da UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais, fundada em 1927, destaca-se como uma instituição de referência para todo o país. Além de desenvolver suas ações acadêmicas com excelência e isso favorecer o seu destaque em avaliações nacionais e internacionais em diferentes critérios de análise, a instituição tem buscado desenvolver um trabalho em rede no âmbito do ensino e da pesquisa, inclusive se empenhando em divulgar ciência para públicos distintos, além de dar contribuições significativas para o desenvolvimento tecnológico do país (UFMG, 2000)

A pesquisa é um dos eixos que estruturam as atividades acadêmicas da UFMG, integrada ao ensino e à extensão. A qualificação de seus Programas de Pós-Graduação corrobora o investimento que tem sido feito na pesquisa e na formação de recursos humanos, requisito fundamental para a consolidação de qualquer área de conhecimento, e também demonstra a maioria da Instituição. A UFMG conta hoje tanto com dispositivos capazes de assegurar uma sólida formação especializada quanto com mecanismos que contribuem para sua constante adaptação às mudanças que cotidianamente são exigidas no contexto da produção de conhecimento (UFMG, 2017).

A UFMG congrega aproximadamente 750 grupos cadastrados no CNPq, que desenvolvem pesquisas em todas as áreas de conhecimento. Esta dedicação à pesquisa só é possível graças ao seu corpo docente, que conta com 70% de doutores e dos quais mais de 80% dedicam-se exclusivamente à instituição (UFMG, 2017).

Excelência acadêmica e relevância social têm sido, portanto, os princípios que regem a atividade acadêmica na pós-graduação que vem alcançando, sucessivamente, patamares sempre mais elevados na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível

Superior (CAPES), o que situa a UFMG entre uma das melhores universidades do Brasil (UFMG, 2018).

No quadriênio 2013-2016 mais de 40% dos Programas de Pós-Graduação da UFMG obtiveram notas 6 e 7, que indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional, de acordo com a avaliação da CAPES. A relação dos programas pode ser vista no quadro 1.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação da UFMG que receberam notas 6 e 7 na avaliação do quadriênio 2013 - 2016

Área de conhecimento	Programas	Mestrado	Doutorado	Nota
Ciências Agrárias	Ciência Animal	M	D	7
Ciências Biológicas	Bioinformática	M	D	7
	Biologia Celular	M	D	6
	Biologia Vegetal	M	D	6
	Bioquímica e Imunologia	M	D	7
	Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia)	M	D	7
	Ciências Biológicas (Microbiologia)	M	D	7
	Ecologia (Conservação e Manejo da Vida Silvestre)	M	D	6
	Genética	M	D	6
	Parasitologia	M	D	7
Ciências da Saúde	Ciências da Reabilitação	M	D	6
	Infectologia e Medicina Tropical	M	D	6
	Medicina Molecular	M	D	6
	Odontologia	M	D	7
	Saúde Pública	M	D	6
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	M	D	7
	Física	M	D	7
	Matemática	M	D	6
	Química	M	D	7
Ciências Humanas	Ciência Política	M	D	7
	Educação (Conhecimento e Inclusão Social)	M	D	6
	Filosofia	M	D	6
	Geografia	M	D	6
	História	M	D	7
Ciências Sociais Aplicadas	Arquitetura e Urbanismo	M	D	6
	Comunicação Social	M	D	6
	Demografia	M	D	7
	Direito	M	D	6
	Economia	M	D	6
Engenharias	Engenharia Metalúrgica e de Minas	M	D	6
	Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	M	D	7
Linguística, Letras e Artes	Artes	M	D	6
	Estudos Linguísticos	M	D	7
	Estudos Literários	M	D	7

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Pró-reitora de pós-graduação UFMG

Nas Ciências Humanas, área na qual buscou-se analisar a participação das pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico, verificou-se que dos seus oito Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu cinco foram avaliados com notas 06 e 07. Tais resultados possibilitam a distinção do nível de desenvolvimento alcançado pela pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento (CAPES, 2016).

Na UFMG as áreas de conhecimento se organizam de acordo com a natureza, escopo, porte e outras características conforme preconiza a Resolução 01/2017 (UFMG, 2017). Sua distribuição pode ser vista no quadro abaixo:

Quadro 2 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação da UFMG por área de conhecimento

Área de conhecimento	Cursos de Doutorado e Mestrado
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Ciência Animal Ciência de Alimentos Produção Animal Produção Vegetal Sociedade, Ambiente e Território Zootecnia
CIÊNCIAS DA SAÚDE	Análises Clínicas e Toxicológicas Ciências Aplicadas à Cirurgia e a Oftalmologia Ciências Aplicadas à Saúde do Adulto Ciências da Reabilitação Ciências da Saúde: Infectologia e Medicina Tropical Ciências da Saúde: Saúde da Criança e do Adolescente Ciências do Esporte Ciências Farmacêuticas Ciências Fonoaudiológicas Enfermagem Medicamentos e Assistência Farmacêutica Medicina Molecular Nutrição e Saúde Odontologia Odontologia em Saúde Pública (Mestrado Profissional) Patologia Promoção da Saúde e Prevenção da Violência (Mestrado Profissional) Saúde da Mulher Saúde Pública
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Ciência da Computação Estatística Física Geologia Matemática Química

Área de conhecimento	Cursos de Doutorado e Mestrado
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Bioinformática Biologia Celular Biologia Vegetal Bioquímica e Imunologia Fisiologia e Farmacologia Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre Genética Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual (Mestrado Profissional) Microbiologia Microbiologia Aplicada (Mestrado Profissional) Parasitologia Zoologia
CIÊNCIAS HUMANAS	Antropologia Ciência Política Educação e Docência (Mestrado Profissional) Educação: Conhecimento e Inclusão Social Filosofia Geografia História Psicologia Sociologia
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Administração Arquitetura e Urbanismo Ciência da Informação Ciências Contábeis Comunicação Social Demografia Direito Economia
ENGENHARIAS	Ciências e Técnicas Nucleares Construção Civil Engenharia de Estruturas Engenharia de Produção Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Metalúrgica, Materiais e de Minas Engenharia Química Geotécnica e Transportes Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos

Área de conhecimento	Cursos de Doutorado e Mestrado
INTERDISCIPLINAR	Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais Estudos do Lazer Neurociências
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTE	Artes Artes (Mestrado Profissional) Estudos Lingüísticos Estudos Literários Música

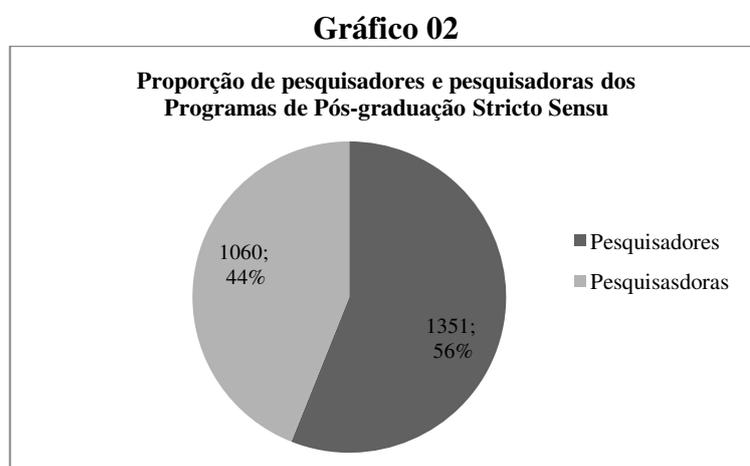
Fonte: UFMG, 2017, elaborado pela autora.

Como pode ser visto, nas Ciências Humanas estão concentrados os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: Antropologia, Ciência Política, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia. Estes correspondem às especialidades ligadas ao homem e à sua história e comportamento (UFMG, 2017).

5 GÊNERO E RAÇA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UFMG

5.1 Composição do quadro docente da Pós-Graduação Stricto Sensu

A caracterização da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG no que tange à composição do corpo docente contou com o número total de 2411 pesquisadores e pesquisadoras até a data de realização da coleta dos dados (25/05/2017), conforme pode ser visto no gráfico abaixo:



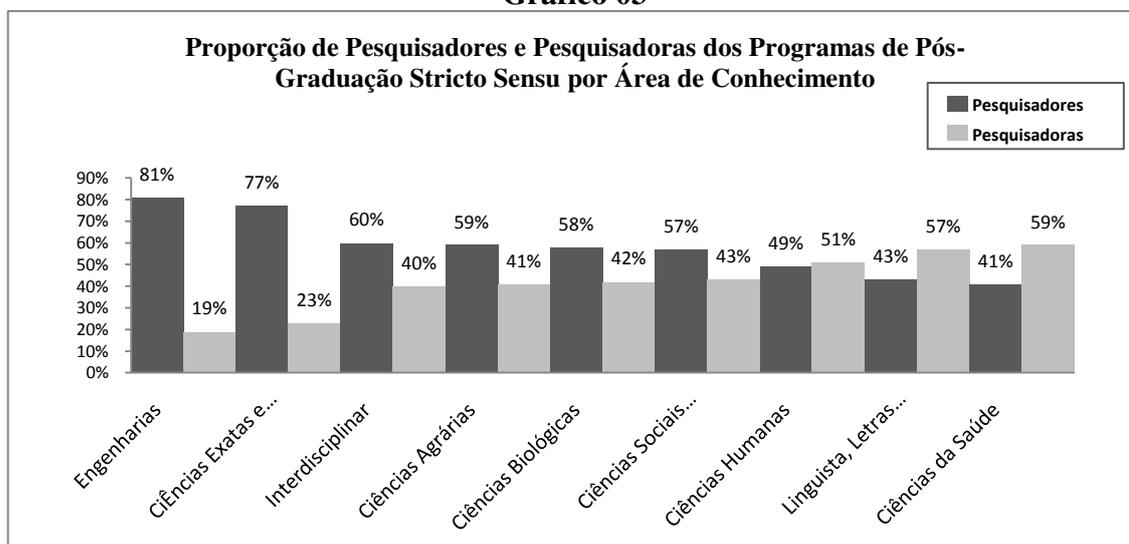
Elaborado pela autora

Tendo clareza de que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico, optou-se, neste subcapítulo, por compreender, de maneira mais detida, sobre essa composição do corpo docente segundo sexo, uma vez que este panorama subsidia a análise sobre a questão racial.

No âmbito da pós-graduação stricto sensu observa-se maior prevalência de homens nos quadros docentes, com uma diferença de 12% em relação ao percentual de mulheres. Este dado nos remete à reflexão que Beltrão e Alves (2009) fizeram em torno das conquistas obtidas pelas mulheres no século XX e que culminou na reversão da lacuna educacional existente entre gêneros. Segundo Melo et al (2004), as mudanças ocorridas naquele século possibilitaram um crescimento no número de mulheres engajadas em atividades científicas, no entanto, a estrutura do corpo docente de pesquisadores/as nas diferentes áreas de conhecimento foi pouco impactada pela maior presença de mulheres naquele contexto.

Crenshaw (2002), ao falar das análises inadequadas que muitas vezes são feitas em torno das discriminações, reflete sobre a tendência em invisibilizar as questões que perpassam as realidades das mulheres em situações de discriminação. Ela fala do problema da subinclusão, que é gerado quando a situação das mulheres é vista na mesma perspectiva da experiência dos homens. Os números acerca da proporção por sexo nos PRPGs da UFMG, se não analisados detidamente, podem levar à conclusão de que há igualdade de gênero no contexto científico, já que em termos numéricos as mulheres se fazem presentes tão significativamente quanto os homens. No entanto, através do gráfico 03 que buscou ilustrar a proporção de mulheres e homens por área de conhecimento, é possível verificar as especificidades dessa distribuição.

Gráfico 03



Elaborado pela autora

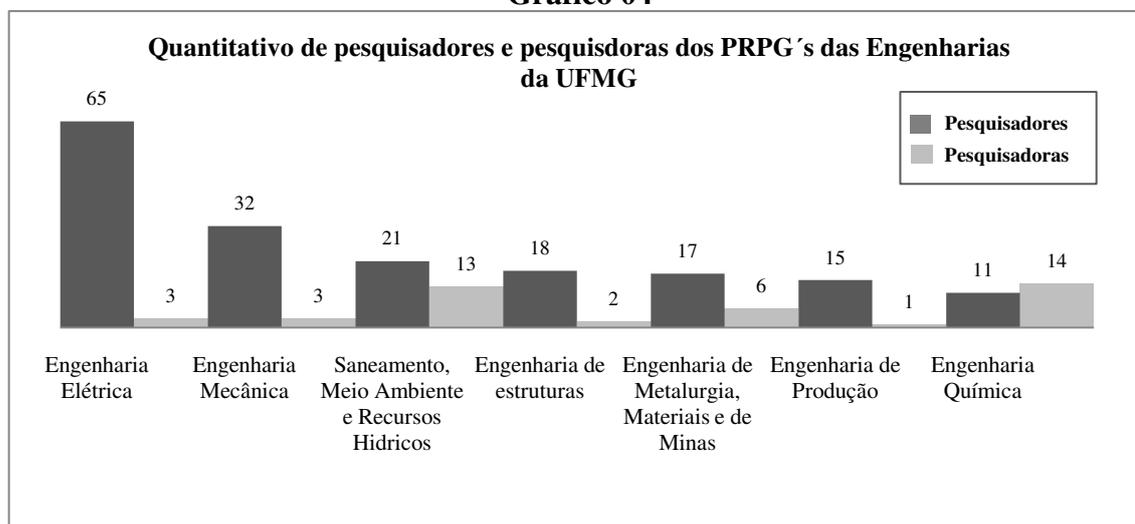
Observa-se que as mulheres estão mais presentes nas Ciências da Saúde com um percentual de 18% de diferença em relação à quantidade de homens; na Linguística, Letras e Artes, o percentual de diferença é de 14%; e nas Ciências Humanas são apenas 2% de mulheres a mais que homens. As demais áreas congregam mais homens em seus quadros docentes, a exemplo das Engenharias que tem 81% de homens e 19% de mulheres.

As Ciências Exatas e da Terra segue a mesma tendência, com um percentual de 54% de homens a mais que mulheres. As áreas Interdisciplinar, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas seguem com maior percentual de homens, porém, demonstrando um perfil mais misto.

Nota-se que nas áreas onde as mulheres estão em maior proporção, como nas Ciências da Saúde, Linguística, Letras e Artes, e Ciências Humanas, a diferença em relação ao percentual de homens não é tão discrepante. Já o contrário não acontece. Nas áreas consideradas reduto masculino como as Engenharias e as Ciências Exatas e da Terra, a proporção de homens é significativamente superior a de mulheres, denotando uma persistente segregação segundo sexo/gênero. Tal aspecto fica evidente quando se analisa de que forma as mulheres estão presentes nas áreas majoritariamente masculinas.

No gráfico 04 nota-se que dos sete programas que compõem as Engenharias, apenas na Engenharia Química há maior prevalência de mulheres, mas com uma diferença ínfima em relação à quantidade de homens. Nos demais elas são a minoria, com especial atenção para a Elétrica cuja proporção é de 21 homens para cada mulher. Na Engenharia de Produção consta apenas 01 mulher para 15 homens e na Mecânica a proporção é de 10 homens para cada mulher.

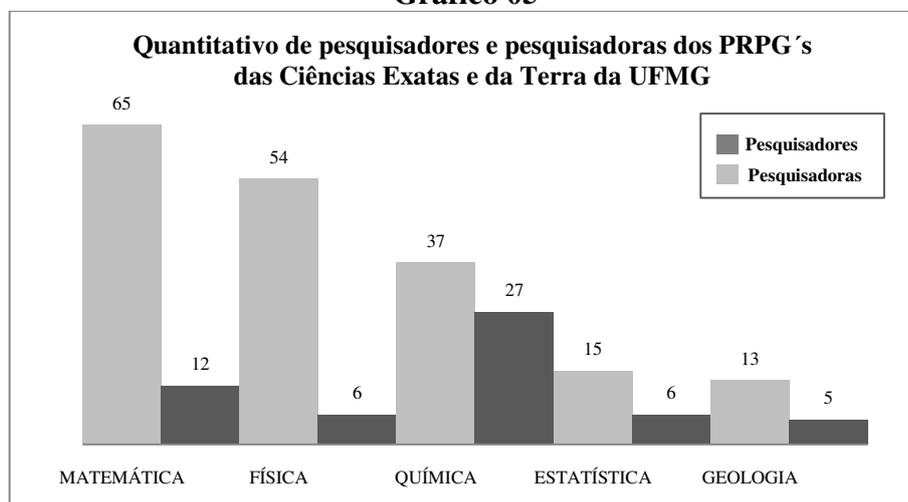
Gráfico 04



Elaborado pela autora

Nas Ciências Exatas e da Terra o programa de pós-graduação em Química é o que conta com um maior número de mulheres. Nos demais elas estão em menor quantidade sendo significativa a diferença na Matemática e na Física.

Gráfico 05

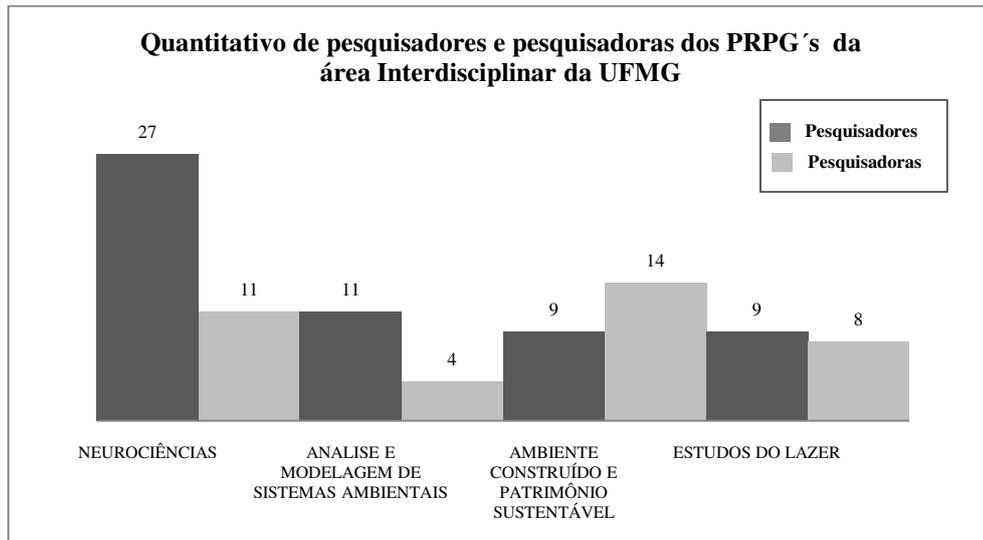


Elaborado pela autora

A presença reduzida de mulheres que atuam em áreas consideradas masculinas pode ser compreendida a partir de vários vieses, dentre os quais a escolha profissional por áreas de conhecimento tradicionalmente feminizadas. Savedra, Taveira e Silva (2010) informaram que nos últimos 20 anos tem ocorrido um aumento na proporção de mulheres que têm realizado doutoramento em Ciências e Tecnologia. Ou seja, afirma-se a partir desse dado que, por mais que elas ainda optem, em sua maioria, por áreas ditas femininas, há um movimento de ingresso em áreas consideradas masculinas. No entanto, as autoras constataram que há uma defasagem na contratação de docentes universitárias, o que aponta para a existência de uma barreira na inserção profissional de mulheres na área acadêmica.

Nos programas relativos à área Interdisciplinar, somente na Neurociências há uma significativa diferença de homens (27) em relação às mulheres (11). Nos demais, há um equilíbrio nessa distribuição.

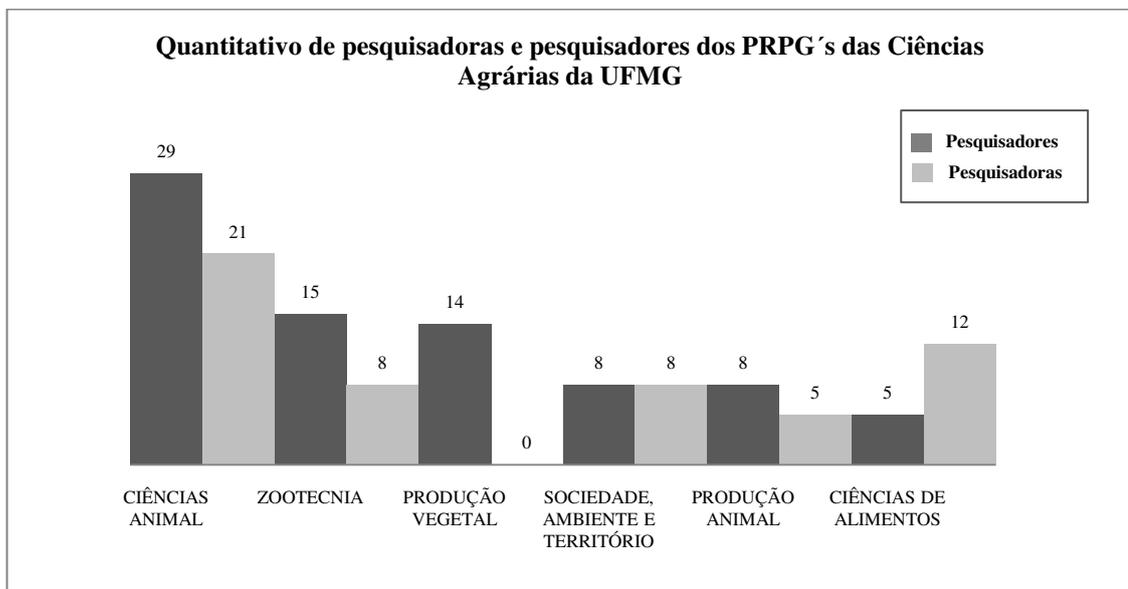
Gráfico 06



Elaborado pela autora

Na área de Ciências Agrárias não há mulheres no quadro docente do programa de Produção Vegetal. Já no curso de Ciências de Alimentos elas estão presentes em maior quantidade, mas nada tão discrepante em relação aos homens. Nos demais programas pode-se dizer que prevalece uma distribuição mista de homens e mulheres.

Gráfico 07

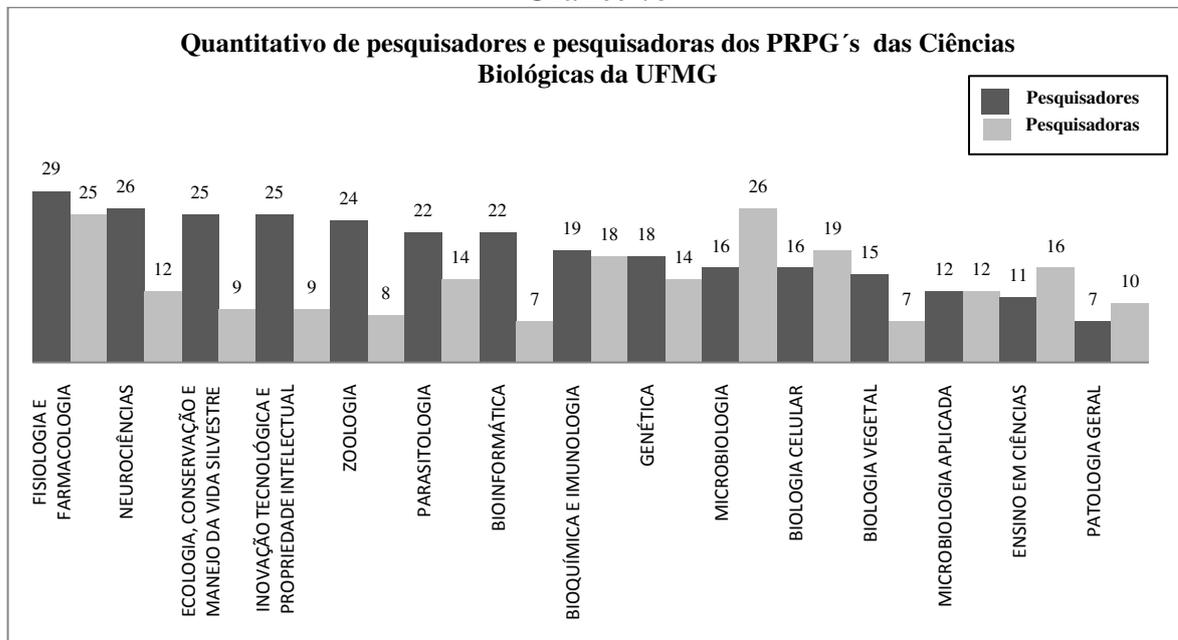


Elaborado pela autora

Na área de Ciências Biológicas, com exceção dos programas de Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre, Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual,

Zoologia e Bioinformática, nos quais os homens estão presentes quase três vezes mais que as mulheres, nota-se um equilíbrio nesta distribuição nos demais.

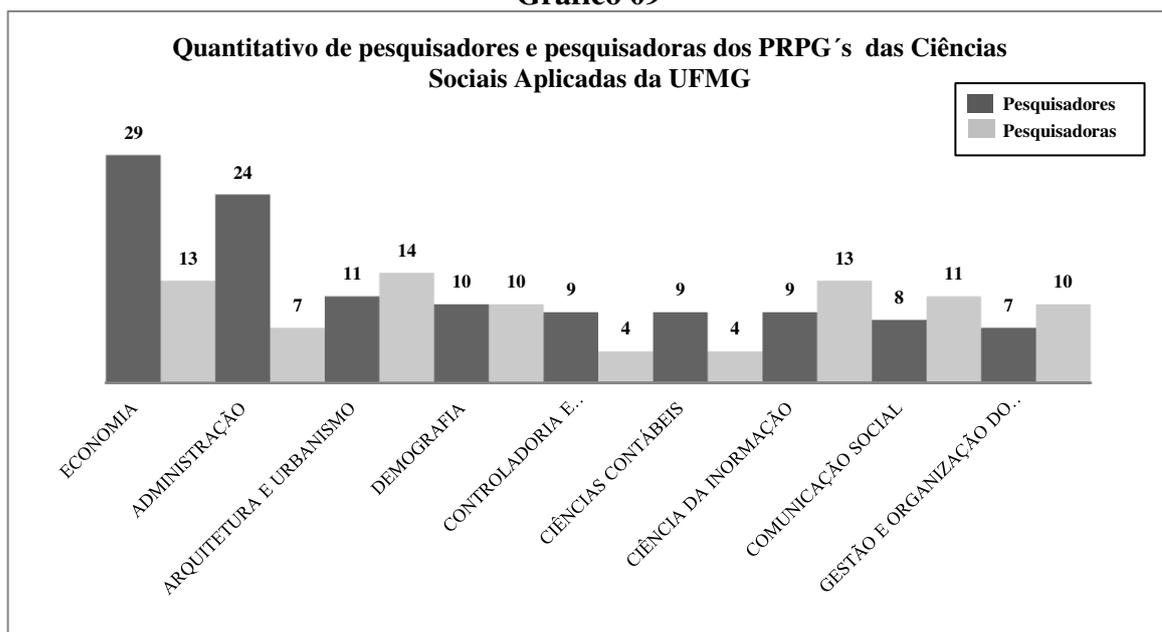
Gráfico 08



Elaborado pela autora

Nas Ciências Sociais Aplicadas as mulheres estão numericamente aquém dos homens nos programas de Economia e Administração. Nos demais, o perfil é misto. O gráfico 09 apresenta a seguinte distribuição:

Gráfico 09



Elaborado pela autora

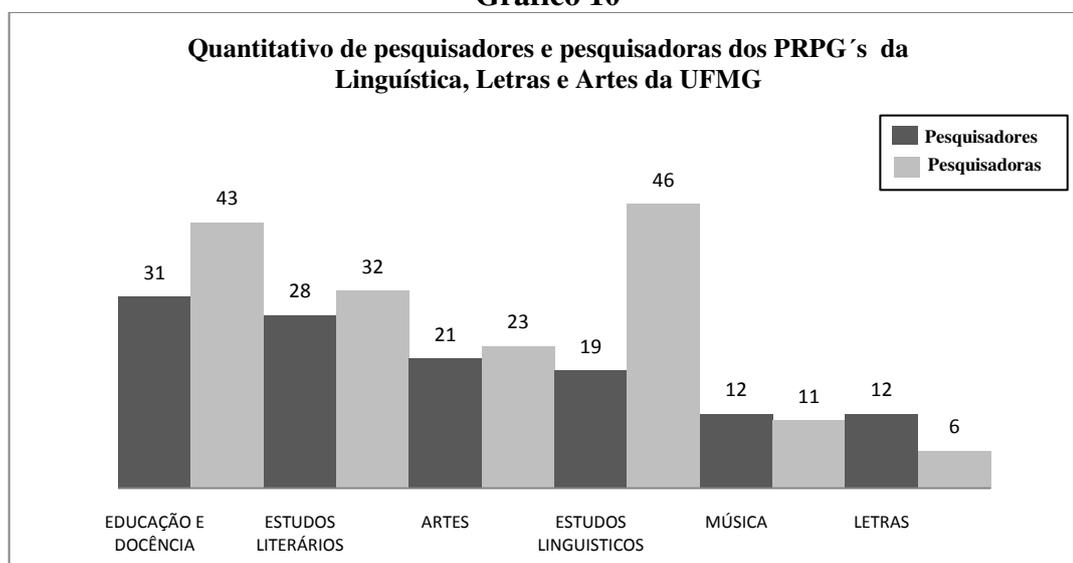
Historicamente, às mulheres foram atribuídas certas características como sendo-lhes intrínsecas: doçura, pureza, generosidade, maternidade e responsabilidade para com o ambiente privado. Tais características foram capturadas pelo discurso social de forma a justificar a sua inferioridade e, por isso, sua designação para os cuidados relacionados ao espaço privado (ALMEIDA, 1998). Os estudos feministas e de gênero fizeram exatamente um contraponto a essa noção biologizante das diferenças, buscando demonstrar o quanto essa distinção sexual tem sido utilizada para justificar as desigualdades de gênero (LOPES, 1997).

O reflexo desta construção histórica está no cotidiano da atuação profissional de homens e mulheres, onde o trabalho disponível para as mulheres muitas vezes não é considerado adequado para homens (CRENSHAW, 2002) e vice versa, denotando uma divisão sexual do trabalho que versa sobre a designação de tarefas para homens e mulheres em função de suas diferenças. Percebe-se aqui o estabelecimento de uma dinâmica social que separa o que é destinado ao homem do que é destinado à mulher; eis o princípio da separação (KERGOAT, 2009). No mapeamento do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG é possível verificar a manutenção dessa lógica.

Nos gráficos seguintes (10, 11 e 12) verifica-se a distribuição de mulheres e homens nos cursos relativos às áreas de conhecimento consideradas feminizadas.

Na Linguística, Letras e Artes, o programa de Estudos Linguísticos apresenta um número de mulheres quase três vezes superior ao de homens. Já no curso de Letras ocorre o contrário, já que o número de homens é o dobro do de mulheres. Nos demais, pode-se dizer que há uma distribuição mista, porém prevalecendo um maior número de mulheres.

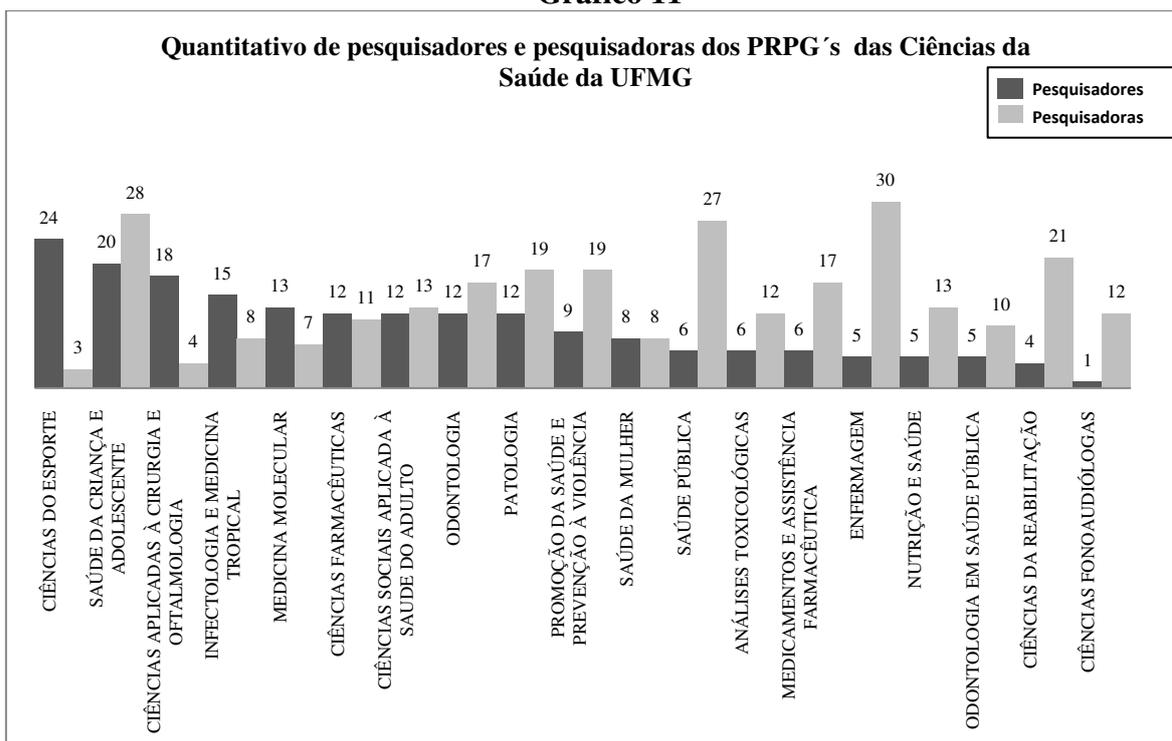
Gráfico 10



Elaborado pela autora

Na área da saúde, os programas de Saúde Pública e Enfermagem congregam os maiores níveis de diferença em relação à proporção de mulheres e homens, sendo elas prevalentes. Já nos programas Ciências do Esporte e Ciências Aplicada à Cirurgia e Oftalmologia há uma significativa diferença de homens em relação ao número de mulheres. Por mais que esta área seja considerada majoritariamente feminina, há alguns cursos que destoam desse “padrão” demonstrando serem mais masculinos. O gráfico 11 ilustra bem este cenário.

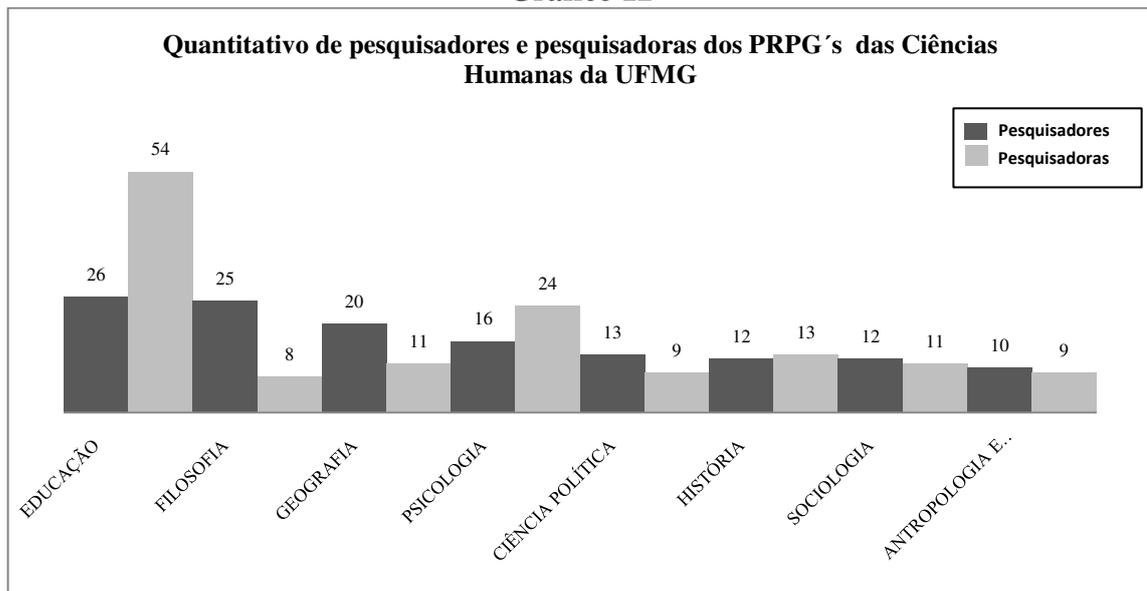
Gráfico 11



Elaborado pela autora

Na área das Ciências Humanas nota-se uma considerável prevalência de mulheres no programa de Educação. Já na Filosofia ocorre o contrário, visto que há maior concentração de homens em relação às mulheres. Nos demais prevalece um perfil misto, como pode ser visto no gráfico 12.

Gráfico 12



Elaborado pela autora

Quando se toma gênero enquanto categoria sociológica para analisar o cenário da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG verifica-se a reprodução de determinados “padrões” que podem ser identificados em diferentes contextos da sociedade brasileira e que se reproduzem também no âmbito da academia. Por exemplo, as mulheres permanecem circunscritas a determinados espaços, fazendo prevalecer o fenômeno da “segregação horizontal” (OLINTO. 2011). Os programas nos quais elas se fazem mais presentes, na condição de docentes, são exatamente aqueles cujas profissões podem ser consideradas como extensão dos trabalhos do lar. A Educação, os Estudos Linguísticos, a Enfermagem, as Ciências da Reabilitação, as Ciências de Alimentos, dentre outros, são cursos que formam professoras, enfermeiras, fisioterapeutas, nutricionistas, ou seja, profissionais que irão atuar na educação e no cuidado, exercendo atividades que historicamente têm sido designadas às mulheres pelas características que possuem.

Da mesma forma, quando se analisam os programas nos quais os homens se fazem mais presentes, confirmam-se os “padrões” relativos às profissões ditas masculinas, como sendo aquelas com maior prestígio social, dentre outras adjetivações.

Não é objetivo desta pesquisa discutir hierarquia das profissões, mas vale a pena chamar atenção para as características dos cursos nos quais os homens estão mais presentes, mesmo nas áreas de conhecimento consideradas femininas. Tomando como exemplo as Ciências da Saúde, área cujo percentual de mulheres é de 59%, nota-se que os programas nos quais os homens são majoritários guardam suas especificidades de outrora. Ciências

Aplicadas à Cirurgia Oftalmológica, Infectologia e Medicina Tropical, Medicina Molecular são todos cursos do campo da Medicina, área que carrega consigo o status e a tradição do fazer masculino. Tal situação possibilita inferir a existência de uma hierarquia no campo do fazer científico que continua privilegiando a presença de homens em determinadas áreas em detrimento de mulheres. Estas tendem a estar alocadas em programas que guardam uma estreita relação com o lugar da mulher na sociedade brasileira, tais como Saúde Pública, Promoção da Saúde e Prevenção à Violência, Saúde da Mulher (VARGAS, 2010).

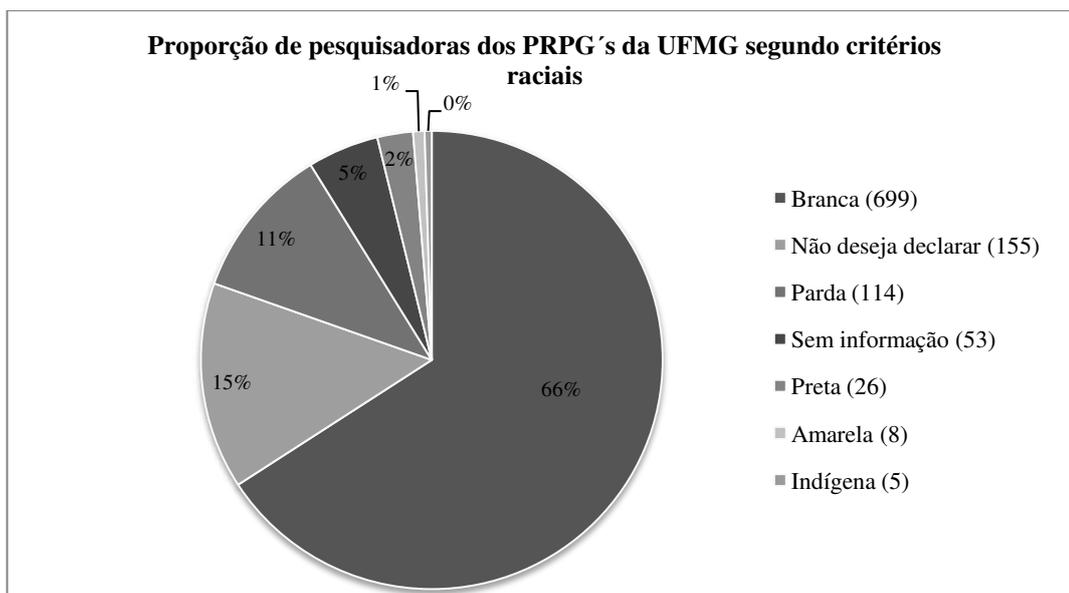
5.2 Distribuição de pesquisadoras da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG por raça

Gênero e raça são ambos tratados aqui como categorias sociológicas que denotam uma construção social das diferenças e que operam de maneira sistemática na vida social fazendo valer tratamentos diferenciados aos indivíduos. Aguiar (2007) é enfático ao dizer das associações que são feitas entre a cor ou a raça do indivíduo e os significados simbólicos que estas possuem. Sendo assim, raça/cor e gênero são, no bojo dessa discussão, essenciais para se pensar as hierarquias sociais no contexto da produção do conhecimento científico.

Nesta seção, os gráficos ilustrarão aspectos relacionados à condição racial das pesquisadoras que atuam na Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG.

O gráfico 13 reflete a participação racial das pesquisadoras dos PRPGs da UFMG, no qual é possível constatar que 66% destas são auto-declaradas brancas, ou seja, mais da metade das pesquisadoras. O segundo maior percentual refere-se às pardas, que representam 11% deste público. As pesquisadoras que se autodeclararam pretas somam 2% do montante, seguidas das amarelas, 1%, e das indígenas, que não chegam a 1% do total. Chama atenção a quantidade de pesquisadoras que optaram por não declarar a sua condição racial (15%) e também aquelas que deixaram esse campo sem qualquer informação (5%). O que pode sugerir este “silêncio”?

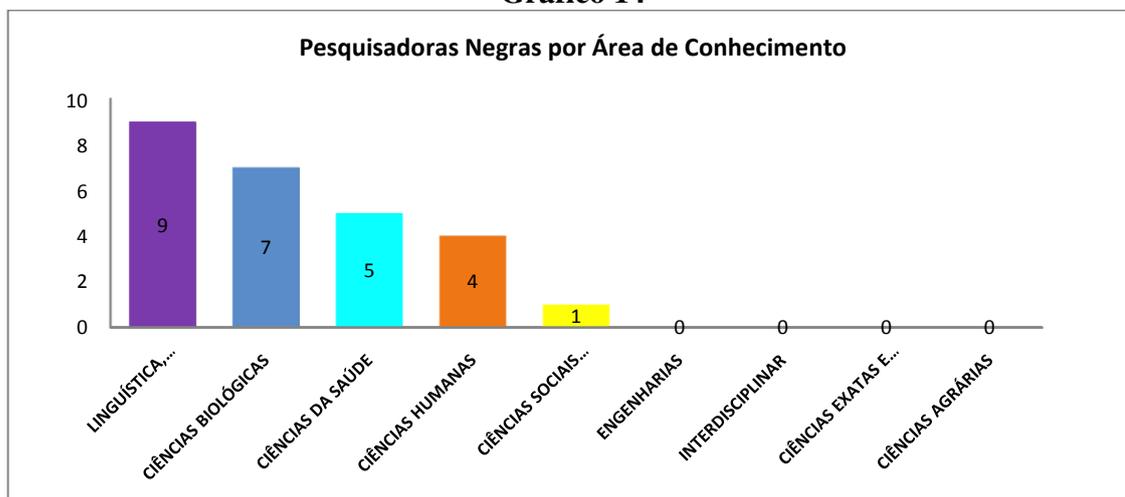
Gráfico 13



Elaborado pela autora

O gráfico acima suscita inúmeras questões acerca da presença/ausência de mulheres negras no campo da produção do conhecimento científico e dos motivos que as tornam tão poucas neste espaço. Mas, e as que estão presentes, em quais áreas de conhecimento atuam?

Gráfico 14



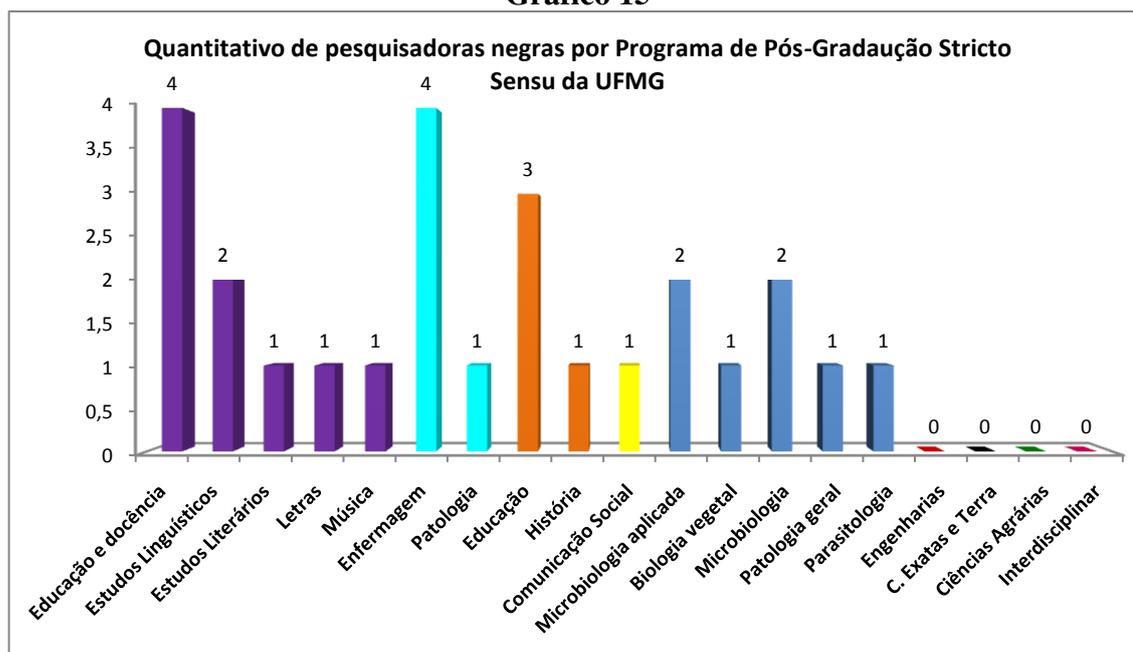
Elaborado pela autora

A Linguística, Letras e Artes é a área de conhecimento que possui mais pesquisadoras negras atuando em seus PRPGs, seguida pelas Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Nas demais áreas não há registro de pesquisadoras negras. Aqui se confirma a tendência apontada por Vargas (2010) de que, no geral, as

carreiras ditas masculinas têm menor participação de pretos e pardos e as carreiras ditas femininas tem maior participação desses grupos.

No intuito de detalhar as características acerca da inserção das mulheres negras como pesquisadoras em Programas de Pós-Graduação da UFMG, buscou-se no gráfico seguinte demonstrar a distribuição delas por cursos.

Gráfico 15



Elaborado pela autora

LEGENDA - Áreas de conhecimento

- Linguística, Letras e Artes
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Humanas
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Interdisciplinar
- Ciências Biológicas

Na Linguística, Letras e Artes só não ha pesquisadoras negras no programa de Artes. Nos demais, elas estão presentes, sendo em maior número no programa de Educação e Docência, onde somam 04, assim como no programa de Enfermagem (Ciências da Saúde). O segundo programa com maior número de pesquisadoras negras (3) é a Educação, que se concentra na área das Ciências Humanas, seguida da Microbiologia (Ciências Biológicas) com 02 e os demais programas que contam apenas 01 uma pesquisadora negra.

Se as mulheres seguem confinadas a determinadas áreas de conhecimento, mas aos poucos estão se fazendo presentes em espaços considerados majoritariamente masculinos, ao

analisar a situação de mulheres negras no contexto acadêmico vê-se que esta situação é ainda mais complexa.

Vale aqui lançar mão da interseccionalidade enquanto ferramenta de análise, para que se possa compreender as dinâmicas da interação entre os eixos de subordinação de gênero e raça.

Retornando ao cenário inicial alcançado a partir deste mapeamento, constatou-se um maior número de homens atuando como pesquisadores no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Viu-se que algumas áreas de conhecimento ainda podem ser consideradas como majoritariamente masculinas, mesmo tendo sido sanado o hiato de gênero na educação brasileira (BELTRÃO e ALVES, 2009) e tendo aumentado o número de mulheres nas profissões acadêmicas (SAVEIRA, TEIXEIRA e SILVA, 2010).

Outra constatação refere-se ao fato de que em todos os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG há homens em seus quadros docentes, e mesmo que eles estejam em menor quantidade em algumas áreas de conhecimento, a sua distribuição se dá de forma mais equânime que as mulheres. Tal aspecto pode ser confirmado através do cálculo da média das diferenças entre homens e mulheres nos cursos das Engenharias (E), e das Ciências Exatas e da Terra (CET), áreas majoritariamente masculinas; e dos programas das Ciências da Saúde (CS), e da Linguística, Letras e Artes (LLA), áreas majoritariamente femininas. Os resultados revelam que a média das diferenças entre homens e mulheres nos programas das áreas E e CET é de 45,18%. Já nos programas relativos às áreas CS e LLA, a média é de 16,67%. Pode-se afirmar que no contexto da pós-graduação *stricto sensu* da UFMG os homens possuem maior mobilidade entre as áreas.

Ao inserir a variável raça a fim de perceber o seu impacto no conjunto de mulheres pesquisadoras dos PRPGs da UFMG nota-se um outro tipo de dinâmica. Enquanto as pesquisadoras brancas transitam, mesmo que com certa restrição, nas áreas de conhecimento e nos programas, as pesquisadoras negras estão claramente restritas há algumas áreas de conhecimento e em programas específicos dessas respectivas áreas. Vale aqui resgatar a metáfora da avenida, criada por Crenshaw (2002), que diz que cada eixo de poder, neste contexto representado por gênero e raça, constitui uma avenida que irá estruturar as dinâmicas que operam nos diversos espaços da sociedade. O sujeito que se posiciona em diferentes eixos de poder receberá os impactos provenientes de cada um deles. As pesquisadoras brancas se posicionam na avenida cujo eixo de poder é o gênero. Ali elas vivenciarão os impactos provenientes da direção em que estão posicionadas. As pesquisadoras negras se posicionam

em duas avenidas, uma cujo eixo de poder é o gênero e a outra cujo eixo é a raça. Ali, posicionadas nos pontos nos quais se interseccionam gênero e raça, elas serão atingidas pelos impactos provenientes dessas duas direções. Daí se pode compreender como as desigualdades se estruturam nas distintas realidades das pesquisadoras dos PRPGs da UFMG.

Segundo Olinto (2011), as carreiras são marcadas pelas questões de gênero, sendo assim, algumas profissões serão as mais indicadas para as mulheres, mas certamente não serão para os homens. Aqui opera a divisão sexual do trabalho. Fazendo um paralelo com a afirmação de Olinto, pode-se dizer também que algumas profissões estão marcadas pelas questões de raça, denotando o que Cherfem (2014) descreve como a divisão racial do trabalho. Nesta dinâmica, raça e divisão do trabalho se estruturam de forma associada, sugerindo um direcionamento dos segmentos populacionais para determinadas profissões com base em sua raça/cor.

Para além do direcionamento para determinadas profissões, os dados sugerem uma exclusão de mulheres negras. Conforme reflete Crenshaw (2002), as mulheres são excluídas de empregos designados para homens porque elas são mulheres. As mulheres negras, além de serem excluídas de empregos designados para homens porque são mulheres, elas também são excluídas de oportunidades direcionadas para as mulheres em função de seu perfil racial. São complexas, portanto, as dinâmicas que estruturam e operam as relações sociais que se dão no âmbito das profissões científicas.

6 A Participação das pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas da UFMG

A despeito do cenário apresentado no qual se verificou que as mulheres negras pesquisadoras estão inseridas na Pós-Graduação Stricto Sensu da UFMG em índices significativamente inferiores às mulheres brancas, e esta questão, analisada à luz da interseccionalidade, evidenciou os impactos que gênero e raça têm na inserção neste contexto de atuação profissional, buscou-se ainda, dar visibilidade as trajetórias de produção de conhecimento das pesquisadoras autodeclaradas pretas que atuam nos Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas, com o intuito de demonstrar a contribuição destas no domínio das ciências. Foram considerados aspectos de sua atuação nos âmbitos da pesquisa, docência e extensão, entendendo que a produção científica perpassa toda a realização acadêmica das pesquisadoras.

Visando caracterizar as pesquisadoras negras dos Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas da UFMG, no que tange a trajetória profissional na referida instituição, nos quadros 03 e 04 serão apresentados dados relativos ao seu vínculo institucional, formação e titulação. Para fins de identificação das mesmas, optou-se por nomeá-las com as letras A, B, C, D, levando em consideração a quantidade de anos em que atuam na UFMG.

Quadro 03

VÍNCULO INSTITUCIONAL				
	Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Ano do vínculo	1995 (23 anos)	2004 (14 anos)	2007 (11 anos)	2010 (8 anos)
Programa de pós-graduação	Educação	Educação	História	História
Denominação	Professora Associada D/4	Professora Associada	Professora Adjunta	Professora Adjunta
Tipos de vínculos institucionais	Ensino	Ensino	Ensino	Ensino
	Pesquisa e desenvolvimento	Pesquisa e desenvolvimento	Direção e administração	Pesquisa e desenvolvimento
	Extensão universitária	Direção e administração		Extensão universitária
	Direção e administração	Conselhos, Comissões e Consultoria, Reitoria		Direção e administração
	Conselhos, Comissões e Consultoria, Reitoria			Conselhos, Comissões e Consultoria, Reitoria

Fonte: elaborada pela autora

A pesquisadora A está hoje na condição de professora associada no nível D da classe 04, o equivalente ao último nível antes da posição máxima do Magistério Superior da UFMG que é a de Titular, conforme tabela de cargos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH). Também a pesquisadora B está como professora associada, porém, em seu Lattes não há detalhamento de sua classificação. As demais pesquisadoras estão como adjuntas. Todas estão em regime de dedicação exclusiva à instituição (CNPq, 2017).

As pesquisadoras auto-declaradas pretas estão lotadas em somente dois dos oito Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas da UFMG: na História e na Educação. Esta questão aponta para um confinamento/segregação das mulheres negras a determinadas áreas do conhecimento, além de sinalizar para uma hierarquização dos cursos nesta grande área. Aqui se retoma o conceito de segregação racial do trabalho, proposto por Cherfem (2014), que pode operar mesmo em áreas consideradas de menor prestígio social.

No quesito formação e titulação verifica-se que todas as pesquisadoras possuem como nível máximo de formação o Pós-Doutorado. O quadro abaixo evidencia suas trajetórias.

Quadro 04

Formação e titulação				
	Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Nível máximo da formação Área/Instituição	Pós-Doutorado (2)	Pós-Doutorado	Pós-Doutorado (2)	Pós-Doutorado
	Ciências Humanas	Ciências Humanas	Ciências Humanas	Ciências Humanas
	Universidade de Coimbra / Universidade de São Carlos	Northern Illinois University - Estados Unidos	Fundação Osvaldo Cruz / UFMG	The University of Texas at Austin - Estados Unidos
	Doutorado	Ciência Social (Antropologia)	Educação	História
Mestrado	Educação	Educação	Ciências do Esporte	História
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Educação Física	História

Elaborado pela autora

Com exceção da pesquisadora C que é oriunda das Ciências da Saúde com ingresso nas Humanas a partir do Doutorado, nota-se que as demais pesquisadoras possuem trajetória educacional da graduação até o pós-doutorado na área de Ciências Humanas. A realização do pós-doutorado no exterior também é uma característica presente na formação da maioria delas.

De acordo com a portaria Nº 81, de 3 de junho de 2016, que define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, são requisitos para o enquadramento nos mesmos o desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação, a participação em projetos de pesquisa, assim como a orientação de alunos de mestrado ou doutorado.

No quadro abaixo observa-se as disciplinas ministradas pelas pesquisadoras negras em âmbito de graduação e pós-graduação

Quadro 05

Disciplinas ministradas na graduação			
Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Antropologia e Educação	Monografia e Pesquisa	História da Ciência e da Técnica	História da África
Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais	Prática Educativa	Educação Física, Ciência e Saúde, fundamentos sócio-históricos	História de Angola
Estágio Curricular em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I e II	Metodologia da Pesquisa em Educação II	Seminário de Pesquisa I	História da África e da diáspora no Mundo Atlântico
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar I e II	Metodologia da Pesquisa em Educação I	Tópicos em História das Ciências da Saúde na Primeira república: Percursos Históricos e Teóricos.	História da África: os viajantes, a literatura de viagem e o debate epistemológico
Estrutura e Funcionamento do Ensino	Supervisão Escolar	Fisiologia do Exercício I para o curso de Educação Física.	História da África - Século XVI ao XIX
Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica II			História Econômica Geral e do Brasil
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar			História da África Pré-Colonial
Supervisão Escolar			

Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que a pesquisadora D ministra disciplinas mais específicas da área de História, enquanto as demais lecionam disciplinas mais gerais.

Quadro 06

DISCIPLINAS MINISTRADAS NA PÓS-GRADUAÇÃO		
Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora D
Educação e Desigualdades Sociais e Raciais	Metodologia da Pesquisa em Educação	História de Angola e suas relações com o Brasil (séculos XVI - XIX)
Relações Étnico-Raciais e a questão da sala de aula	Processos e Discursos Educacionais: História e Historiografia da Educação Brasileira	Historia e cultura negra nas Américas: novas perspectivas das Américas africanas
Diversidade, ética e educação	Tópicos Avançados em Pesquisa: a pesquisa em História da Educação	
Educação, diversidade e desigualdades		
Educação e Diversidade Étnico-racial		
Processos e Discursos Educacionais III		

Fonte: elaborada pela autora

Em âmbito de pós-graduação stricto sensu, ai se percebe uma especificidade maior em termos de disciplinas lecionadas, ou seja, são temas relacionados à trajetória de pesquisa. Observou-se que a pesquisadora C não está lecionando na pós-graduação.

No quadro seguinte observam-se as linhas de pesquisa em que atuam:

Quadro 07

LINHAS DE PESQUISA			
Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Educação de Jovens e Adultos - Pesquisa e Formação	História da Educação	História das Ciências	História Atlântica
Democracia, Cidadania Multicultural e Participação	História da Cultura Escrita	História da Saúde	
Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas		História da Educação Física	

Fonte: elaborada pela autora

As Pesquisadoras B, C e D trazem a História como tema comum em suas linhas de pesquisa, o que quer dizer que a pesquisa histórica é uma marca dessa presença no ensino e na pesquisa. Já a pesquisadora A demonstra um leque maior de temas, que se confluem para o campo sócio-racial.

A atividade de pesquisa compõe de maneira significativa o rol de tarefas desempenhadas pelas pesquisadoras, o que está coerente com as características da atuação do corpo docente de Programas de Pós-Graduação (CAPES, 2016). O quadro seguinte revela que todas as pesquisadoras negras estão com projetos de pesquisa em andamento e possuem histórico de pesquisas concluídas.

Quadro 08

PROJETOS DE PESQUISA				
	Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Em andamento	3	2	5	4
Concluídos	15	8	7	1

Fonte: elaborada pela autora

Buscou-se explorar no quadro seguinte os temas mais recorrentes das pesquisas realizadas pelas pesquisadoras negras, no intuito de verificar em quais discussões elas podem ser consideradas referências no universo acadêmico e para a sociedade.

Quadro 09

TEMAS DE PESQUISA			
Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Educação para a diversidade (8)	Culturas do escrito / cultura escrita (4)	Medicina (3)	África (4)
Movimento negro (7)	Novos letrados (2)	Biotipologia (2)	Inquisição (2)
Saberes emancipatórios (5)	Livros escolares de leitura (2)	Educação física (2)	
Relações raciais (3)			
Juventude negra (2)			
Interculturalidade (2)			
Pensamento pós-abissal (2)			

Fonte: elaborada pela autora

Conforme comentado anteriormente, a pesquisadora A apresenta um leque maior de temas em sua linha de pesquisa. Ao verificar as palavras-chave nos títulos dos projetos de pesquisa notou-se a prevalência das palavras “educação para a diversidade”, “movimento negro”, “saberes emancipatórios”, “relações raciais”, dentre outras. Estas palavras, se analisadas em conjunto com os temas das disciplinas ministradas na Pós-Graduação Strico Sensu, permite inferir que esta pesquisadora tem se posicionado na academia como sendo referência nas discussões voltadas para as questões raciais.

As palavras-chave identificadas nos projetos de pesquisa da pesquisadora B corroboram o seu posicionamento no campo da pesquisa histórica, abordando aspectos voltados para a cultura escrita, a leitura e os novos letrados.

Nos projetos de pesquisa conduzidos pela pesquisadora C identificou-se maior recorrência das palavras “medicina”, “biotipologia” e “educação física”, temas que são abordados no contexto da História. Já nos projetos realizados pela pesquisadora D, notou-se que a palavra “África” é a que mais aparece, reforçando o seu posicionamento na produção do conhecimento sobre a História da África, aspecto este presente também na sua atuação docente.

Ao analisar o quadro seguinte que aborda a dimensão da extensão na atuação das pesquisadoras negras, verificou-se que duas delas realizam ou realizaram atividades desse tipo.

Quadro 10

PROJETOS DE EXTENSÃO			
Pesquisadora A	Pesquisadora B	Pesquisadora C	Pesquisadora D
Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG - 2002 a atual	-	-	Formação dos educadores do Museu e Curadoria da Exposição 7a Primavera dos Museus- "Museus, Memória e Cultura Afro-brasileira - 2013
Observatório da Juventude da UFMG - 2003 a atual	-	-	-
Programa Ações Afirmativas na UFMG - 2003 a atual	-	-	-

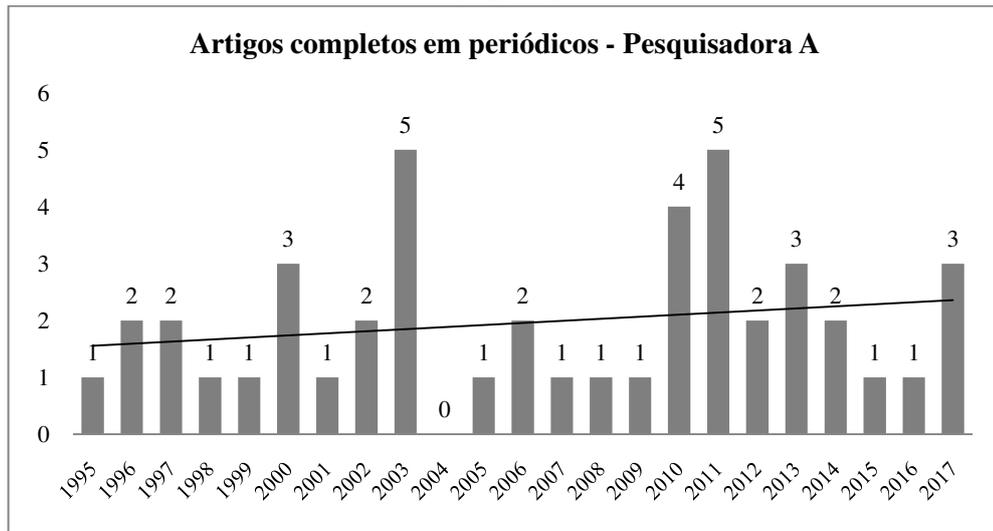
Fonte: elaborada pela autora

A pesquisadora A desenvolve projetos de extensão desde o ano de 2002 até a atualidade. Considera-se que estes são projetos de grande envergadura, pois se mantém há aproximadamente 15 anos e esta permanência sugere impactos positivos socialmente, propósito da extensão. A atuação da pesquisadora D se mostrou mais pontual, tendo ocorrido em 2013 em um projeto de tempo determinado.

Adentrando os aspectos relativos à produção do conhecimento científico realizado pelas pesquisadoras negras em Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas, buscou-se, primeiramente, verificar as publicações das mesmas em periódicos. Este é um quesito de grande relevância, uma vez que 50% da produção realizada nos PRPGs deve ser no formato de artigo publicado em periódico qualificado (CAPES, 2016).

No gráfico seguinte, nota-se que a Pesquisadora A publicou, no decorrer de sua trajetória na UFMG, 45 artigos. Nos anos de 2003, 2010 e 2011 houve mais publicações, mas no cômputo geral calculou-se uma média de publicações de 02 artigos por ano.

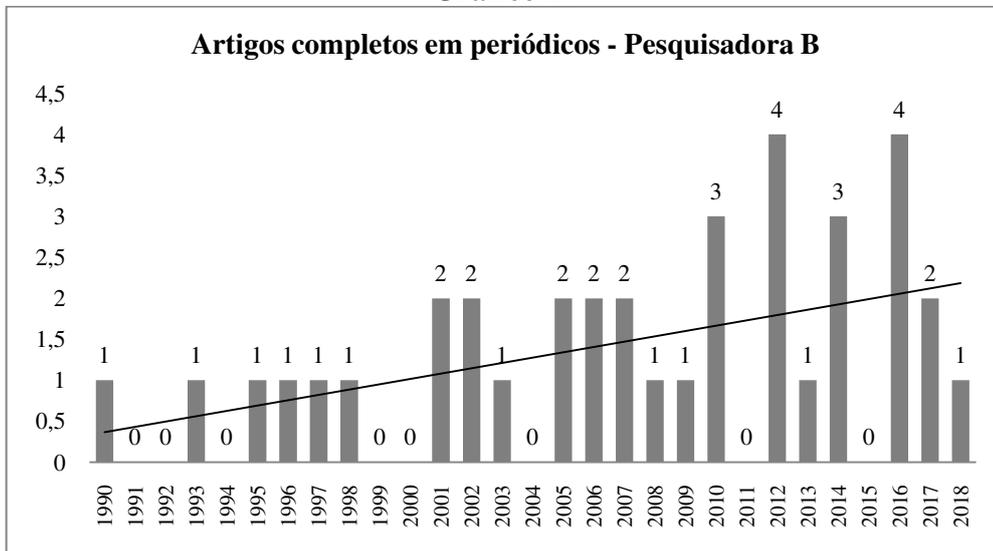
Gráfico 16



Fonte: elaborada pela autora

A pesquisadora B publicou 37 artigos completos em periódicos, havendo um aumento nessa produção nos anos de 2012 e 2014. Calculou-se uma média ascendente em termos de publicações que está em torno de 02 artigos por ano.

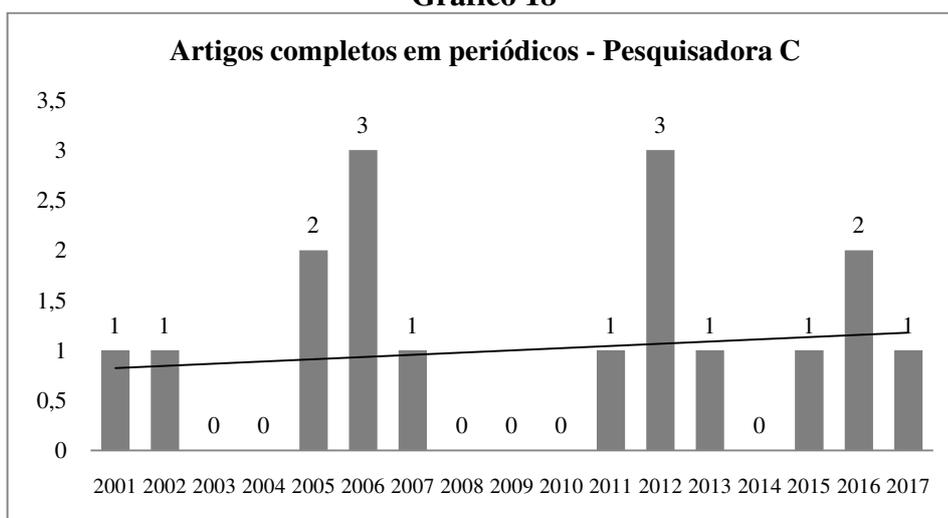
Gráfico 17



Fonte: elaborada pela autora

A pesquisadora C publicou 17 artigos em periódicos, sendo que nos anos de 2006 e 2012 esta produção aumentou em relação a media que tem sido de 01 artigo por ano.

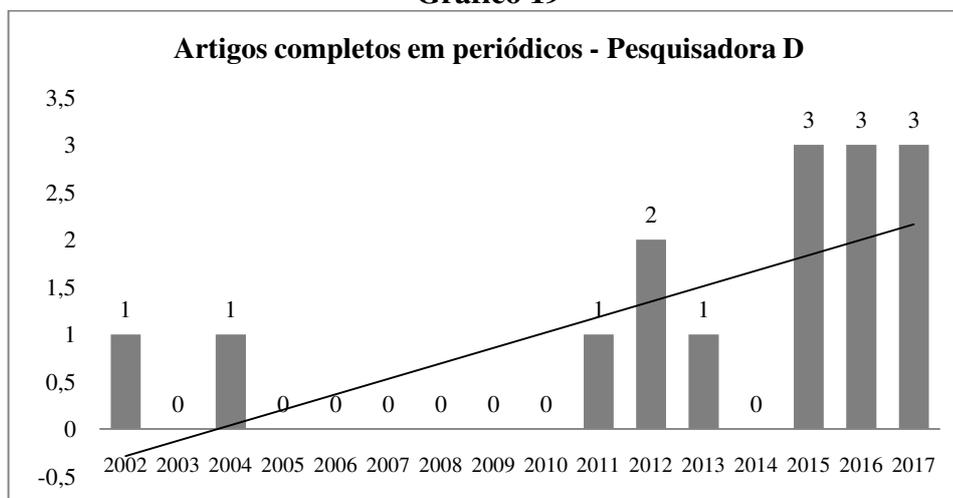
Gráfico 18



Fonte: elaborada pela autora

Já a pesquisadora D, que publicou 15 artigos em periódicos, aumentou o índice de publicações para 03 e vem mantendo este patamar nos últimos 03 anos.

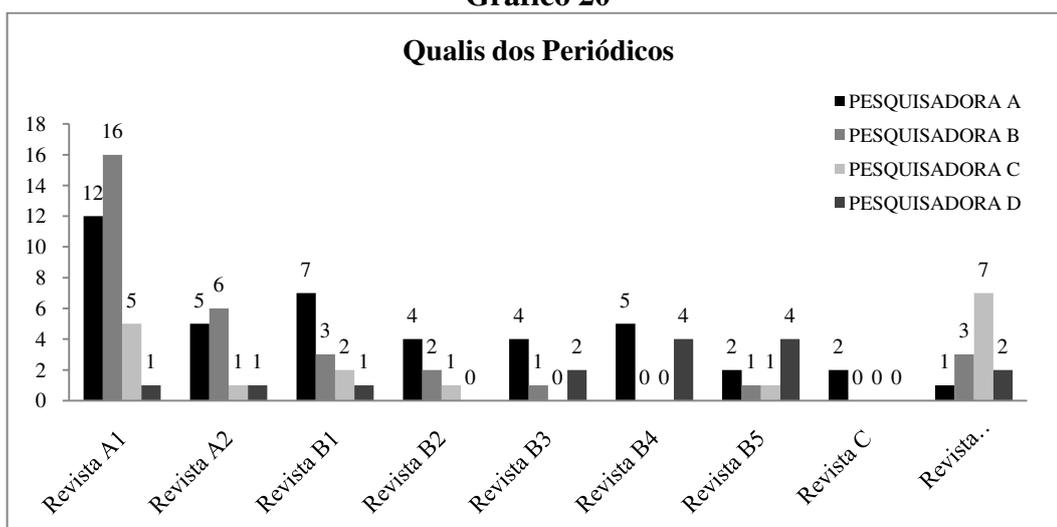
Gráfico 19



Fonte: elaborada pela autora

Buscou-se ainda verificar o Qualis dos periódicos nos quais as pesquisadoras negras têm publicado seus artigos, já que este item na produção do conhecimento científico é imprescindível no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação nos quais estão inseridas (ALMEIDA, 2015).

Gráfico 20



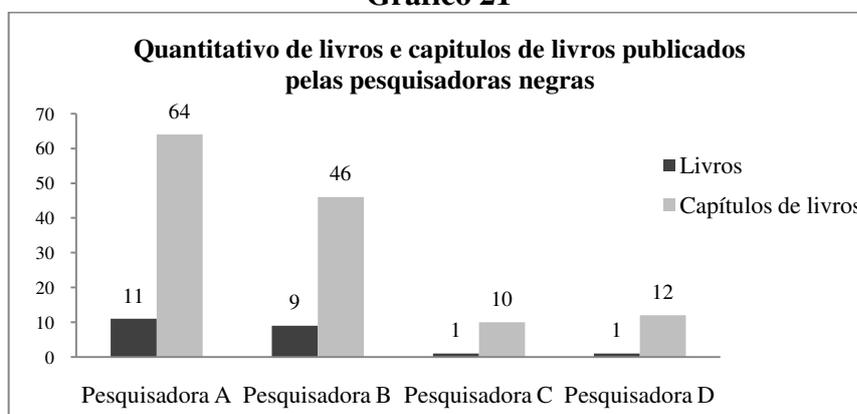
Fonte: elaborada pela autora

Observa-se que as pesquisadoras A, B e C têm priorizado publicar seus artigos em revistas cujo Qualis é A1. A pesquisadora C demonstra igual prioridade em publicar em revistas internacionais, como pode ser visto no gráfico X. Na verdade, nenhuma outra pesquisadora dentre as analisadas tem igual publicação internacional. Nota-se que as pesquisadoras A e B também são as que mais publicam nas revistas A2.

A lógica observada neste gráfico é coerente com as regras de avaliação da produção de conhecimento realizado pela CAPES para qualificar a manter as notas dos Programas de Pós-Graduação strico sensu, o que faz com que as pesquisadoras busquem publicar em revistas com Qualis mais alto.

Quanto à produção de livros e capítulos de livros, nota-se que entre elas a produção de capítulos é significativamente maior que a de produção de livros. Abaixo verifica-se o panorama geral deste tipo de publicação.

Gráfico 21

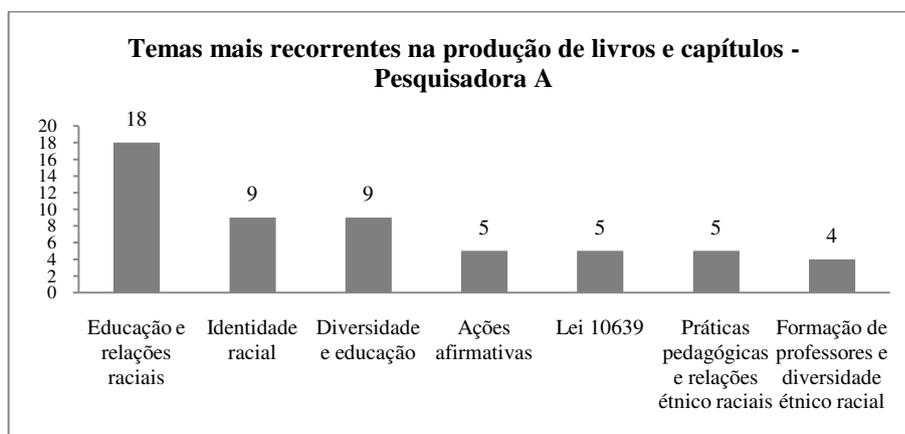


Fonte: elaborada pela autora

Alguns temas tem sido recorrentes nas produções bibliográficas das pesquisadoras analisadas e isto revela coerência no posicionamento das mesmas no contexto da produção do conhecimento científico.

Analisando os temas mais recorrentes na produção de livros e capítulos da pesquisadora A confirma-se a sua trajetória na produção de conhecimento sobre as relações étnico-raciais. O tema “educação e relações raciais” permeia de maneira significativa a sua produção, assim como “identidade racial”, “diversidade e educação”.

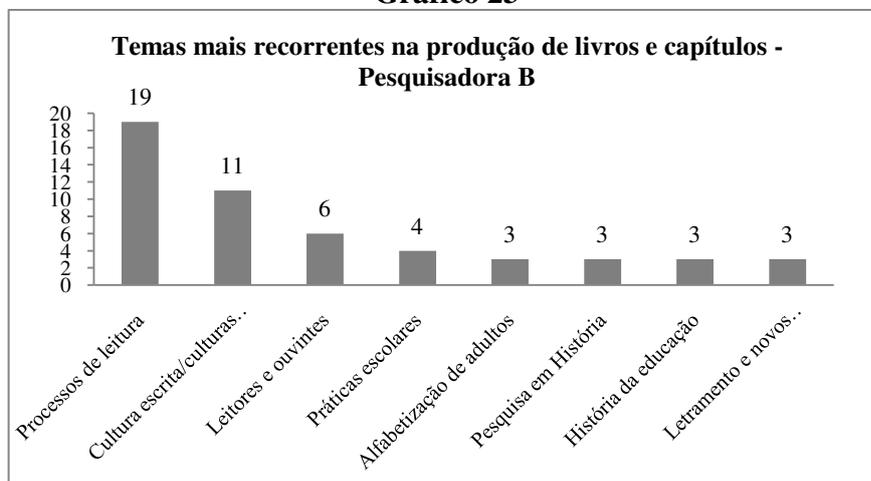
Gráfico 22



Fonte: elaborado pelo autor

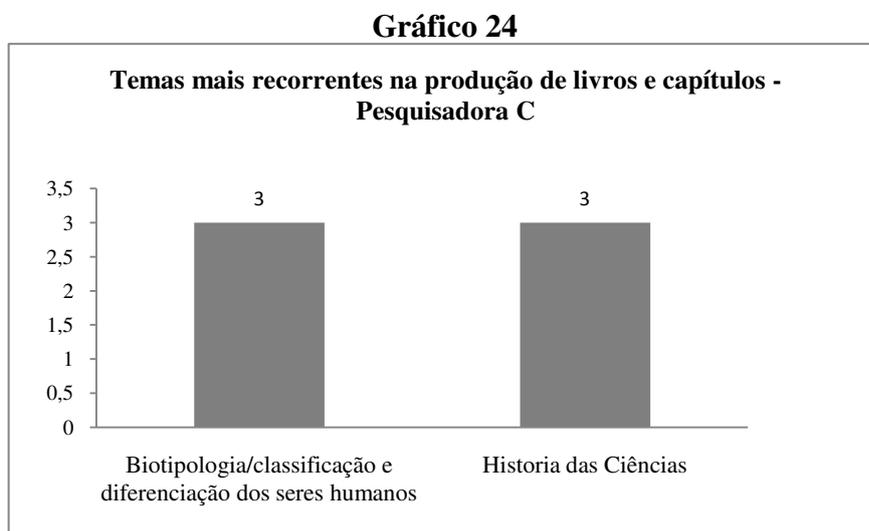
Na produção da pesquisadora B destacam-se os temas “processo de leitura” e “cultura escrita/culturas do escrito”, que constam em mais de 50% de sua produção total no quesito livros. Outros temas também surgem de maneira significativa, tais como “leitores e ouvintes”, “práticas escolares”, “alfabetização de adultos”, todos abordados no contexto da História.

Gráfico 23



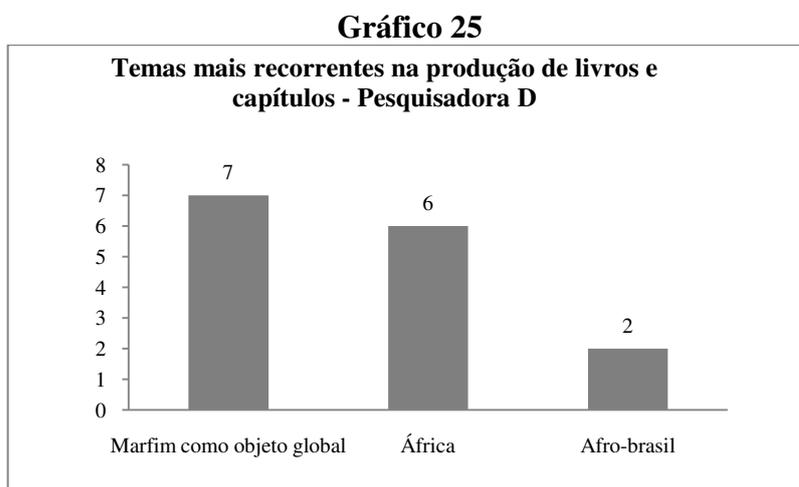
Fonte: elaborado pela autora

Os temas mais recorrentes na produção da pesquisadora C são “Biotipologia/classificação dos seres humanos” e “história das ciências”, demonstrando total relação com os temas de pesquisa aos quais se dedica.



Fonte: elaborado pela autora

Os temas “marfim como objeto global”, “África” e “afro-brasil” apareceram com maior frequência nas produções da pesquisadora D.



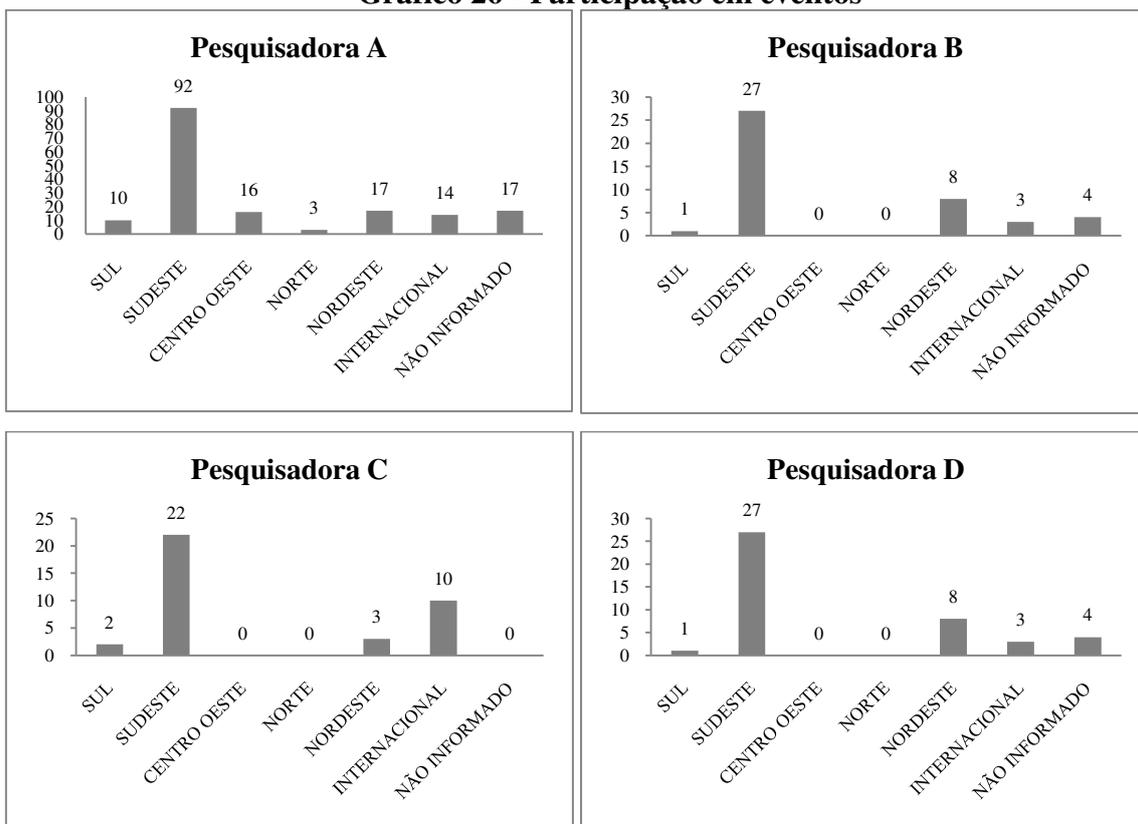
Fonte: elaborado pela autora

Buscou-se ainda analisar a participação das pesquisadoras negras em eventos, tendo em mente o quão importante é o compartilhamento do conhecimento por elas produzido. Leite (2007) é categórico ao dizer que “no contexto científico quanto maior visibilidade o trabalho de um pesquisador alcançar, mais chances de ser citado ele terá”. O reconhecimento do

trabalho de um pesquisador lhe será favorável, inclusive, para a obtenção de financiamento para pesquisas. Nesse sentido, movimentar-se para estar em eventos pode ser entendido como uma importante estratégia para se alcançar tal reconhecimento.

Os gráficos abaixo revelam a participação das pesquisadoras em eventos através de uma perspectiva geográfica para que se visualize a mobilidade das mesmas neste processo de comunicação do conhecimento.

Gráfico 26 - Participação em eventos



Fonte: elaborado pela autora

Observou-se que todas elas participaram mais de eventos na região Sudeste, onde, inclusive, situa-se a universidade na qual trabalham. Aqui se pode inferir que a mobilidade para participar de eventos que acontecem dentro da mesma região geográfica em que estão tende a ser facilitada por vários aspectos. Pode-se supor ainda que na região sudeste se concentre uma maior quantidade de eventos, se comparada com outras regiões do país.

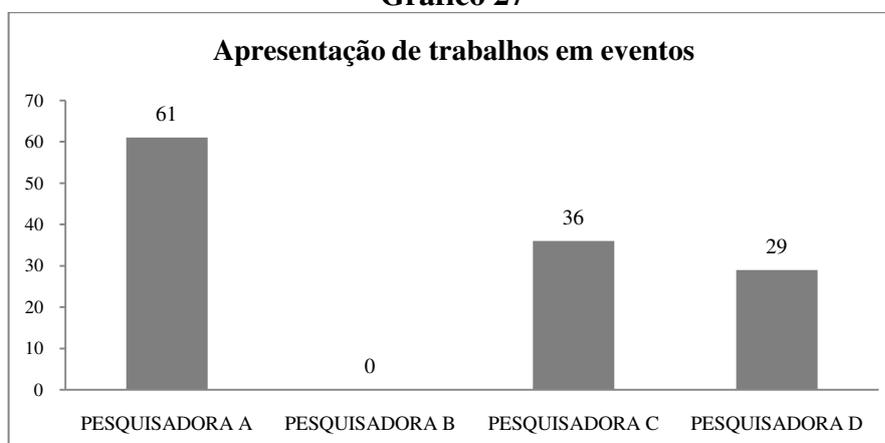
A pesquisadora A participou de 169 eventos no período analisado (desde o estabelecimento de seu vínculo com a UFMG) e deste montante não foram identificadas as localidades de 17 eventos. Ressalta-se que aqui não foram especificadas as modalidades da participação. Com exceção da região Norte, os números da participação em eventos nas

demais regiões foram semelhantes, com destaque para os eventos internacionais que somaram 14.

Vale destacar que a pesquisadora C teve uma participação significativa em eventos internacionais, considerando o montante de eventos dos quais participou. Este é um ponto importante de se mencionar visto que também se verifica, por parte da mesma, um significativo número de publicações em revistas internacionais.

Seguindo esta análise, no quadro 27 estão descritos os números gerais de trabalhos apresentados por pesquisadora.

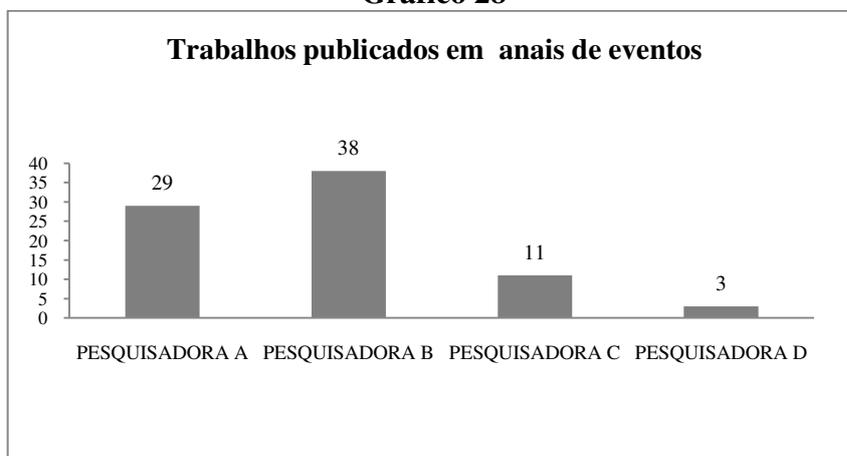
Gráfico 27



Fonte: elaborado pela autora

Não foi possível verificar a quantidade de trabalhos apresentados em eventos pela pesquisadora B já que esta não informou os dados relativos a este item no Currículo Lattes.

Gráfico 28



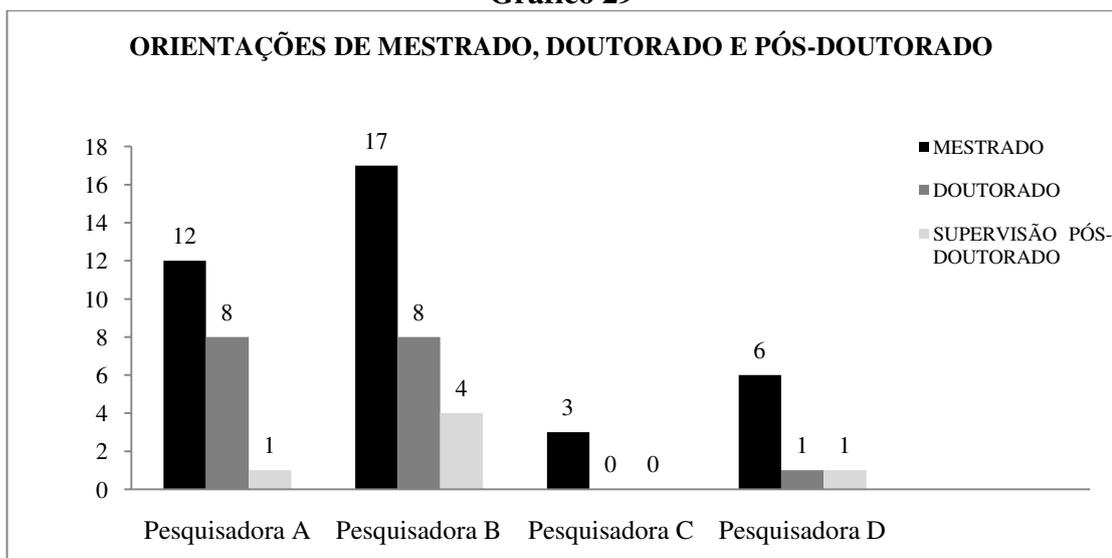
Fonte: elaborado pela autora

Observou-se, portanto, um investimento realizado de diferentes formas na comunicação do conhecimento científico produzido.

Considerando que o propósito da pós-graduação é a formação de pesquisadores de alto nível (SAVIANI, 2001), destacou-se nesse percurso o processo de orientação de mestrandos e doutorandos, dos quais se espera produções científicas.

O gráfico 29 evidencia a condução de orientações de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Gráfico 29



Fonte: elaborado pela autora

Todas as pesquisadoras conduzem orientações de mestrado, mas apenas as pesquisadoras A, B e D orientam doutores e pós-doutores. A pesquisadora C, neste momento, está conduzindo apenas orientações de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomam-se aqui as interrogações que compuseram a problemática desta dissertação, qual seja a da participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico no Brasil: em que proporção as mulheres negras estariam presentes na pesquisa e na docência em âmbito de pós-graduação *stricto sensu*, e como estariam contribuindo para a produção do conhecimento científico em seu campo de atuação? Por verificar a situação de desvantagem na qual as mulheres negras estão inseridas historicamente e por perceber a ênfase que tem sido dada a esta questão nos estudos e pesquisas que as tomam como sujeito, buscou-se, então, realçar experiências que pudessem fazer um contraponto a esta realidade, tal qual a de pesquisadoras negras dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG.

Ficou evidente a partir da revisão de literatura o quão escassa é a produção de estudos que versam sobre o tema desta pesquisa. Do que foi possível identificar, verificou-se que parte significativa dos trabalhos que tem como público-alvo professoras negras no ensino superior tem se ocupado em investigar suas trajetórias, através de relatos da atuação profissional e vivências, demonstrando os obstáculos enfrentados nesse contexto. No entanto, pouco se identificou nesses trabalhos uma problematização que contemplasse a presença diminuta de mulheres negras docentes nesse nível de ensino ou a configuração racial na perspectiva do docente no ensino superior. Nesse sentido, a opção por fazer um mapeamento que pudesse ilustrar a presença numérica de mulheres negras na pesquisa e na docência da Pós-Graduação da UFMG demonstrou-se como uma estratégia que mais contribuiria para alcançar o objetivo desse trabalho.

Os dados encontrados na etapa do mapeamento dialogam diretamente com as constatações de SILVA (2010) em seu trabalho “Doutoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais”. Tomando como referência dados de 2005, a autora demonstrou o quão alarmante era a superioridade numérica de mulheres brancas doutoras na docência universitária em relação às mulheres negras naquele mesmo contexto. Os resultados aqui obtidos revelam a mesma discrepância, no contexto particular da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG. Mais do que isso, revelam que além de serem poucas, as pesquisadoras negras estão situadas em áreas muito específicas, que podem ser consideradas de menor prestígio social, dinâmica esta já apontada em outros estudos, a de que mulheres e negros tendem a se inserir em profissões ditas femininas e avaliadas como de menor valor social.

O mapeamento realizado buscou, em primeira mão, identificar o corpo docente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na perspectiva de gênero e raça. Constatou-se através dos resultados obtidos a perpetuação de lógicas que foram construídas num passado longínquo, quando preceitos sociais do tipo “à mulher a maternidade, ao homem o provimento do lar” balizavam os espaços ocupados por homens e mulheres: as pesquisadoras estão numericamente aquém dos pesquisadores nas áreas de conhecimento consideradas masculinas e são a maioria nos programas que guardam estreita relação com as atividades “destinadas” à mulher. Verificou-se ainda que pesquisadores tem maior mobilidade do que pesquisadoras, o que pode ser confirmado a partir da constatação de que eles estão presentes em todos os Programas de Pós-Graduação da UFMG e elas não. O que dizer então da mobilidade de pesquisadoras negras neste ambiente?

Outro aspecto observado refere-se ao estabelecimento de um reduto masculino em áreas ditas femininas. Isto ocorreu, por exemplo, nas Ciências da Saúde, área com percentual superior de mulheres pesquisadoras, mas que em alguns programas específicos os homens têm presença significativamente superior. O contrário não se observou. Ou seja, em áreas que foram historicamente estabelecidas como espaços de atuação masculina não se verificam redutos femininos, e se elas estão em número levemente superior aos homens é porque tal área guarda uma relação próxima com o fazer feminino.

De maneira geral, as constatações feitas confirmam que a segregação horizontal nas ciências é uma realidade. Mesmo com a reversão do hiato de gênero no século XX e com a chegada cada vez maior de mulheres no ensino superior e nas profissões científicas, ainda se constata a divisão sexual do trabalho que determina os lugares a serem ocupados por homens e mulheres, assim como a divisão racial do trabalho, que tende a direcionar as mulheres negras para áreas que guardam as suas especificidades.

A análise do quadro docente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG tomou como referência a interseccionalidade, aqui compreendida como uma ferramenta que possibilitou o exame das dinâmicas que se estabelecem na interseção de gênero e raça. Fazendo alusão à metáfora da interseção das avenidas, observou-se que as mulheres brancas se posicionam na avenida cujo eixo de poder é o gênero e as mulheres negras se posicionam no cruzamento de duas avenidas, uma cujo eixo de poder é o gênero e outra cujo eixo de poder é a raça. As consequências desta interseção são inúmeras, sendo a exclusão e a segregação algumas delas. Esta análise também identificou 26 pesquisadoras que se declararam pretas e 699 declaradas brancas. Por que elas são tão poucas? Tal pergunta, embora não seja objeto deste

estudo, se impõe e não pode ser negligenciada. Compreende-se que uma pergunta dessa natureza, para ser respondida de maneira responsável, requererá análises de diferentes vieses, afinal a questão da desproporcionalidade racial aponta para várias direções de problemas, sendo a autodeclaração racial um deles.

Em que medida se pode afirmar que há somente 26 pesquisadoras negras nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFMG se 155 assinaram em seus Currículos Lattes a opção “não deseja declarar” seu pertencimento racial e 53 deixaram este campo sem informação? Autodeclarar-se negro sugere assumir-se como pertencente ao grupo racial negro. Como bem disse Oracy Nogueira (2004), autor de referência nas discussões sobre o preconceito racial, assumir uma identidade racial negra no Brasil é um processo difícil e doloroso por tudo o que isto significa na vida de uma pessoa. Assumir uma identidade racial/étnica é antes um processo que se constrói cotidianamente no âmbito do social. Mas quais os impactos disso em uma sociedade onde a imagem do negro foi forjada historicamente repleta de atributos negativos, manipulações e ideologias?

Feitos tais apontamentos e buscando evidenciar a participação de pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico, não se podem desconsiderar os ganhos que as mulheres têm obtido em nossa sociedade, sendo um deles o de inserção em espaços de construção de ciência. O que significa no contexto desta pesquisa, por exemplo, haver 65 pesquisadores e 03 pesquisadoras no PRPG de Engenharia Elétrica da UFMG? O percurso acadêmico-profissional dessas mulheres desperta curiosidade, pois é certo que foram inúmeros, e ainda são, os desafios para estarem neste lugar marcadamente masculino. Da mesma forma desperta curiosidade o percurso acadêmico-profissional de mulheres negras que conseguiram adentrar na academia e atuam hoje na pós-graduação, considerado um lugar especializado de produção de conhecimento científico.

Tendo em mente a herança escravista que repercute de maneira significativa nas experiências de pessoas negras nos diversos espaços onde se inserem, tornou-se um imperativo dar visibilidade às mulheres negras que têm conseguido romper com o status de subalternidade e foi isso que se pretendeu ao analisar também a produção científica realizada pelas pesquisadoras negras dos Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas da UFMG.

A análise desta produção revelou o alcance de sua atuação profissional. Apesar do fato de estarem concentradas em apenas 02 dos 09 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da grande área de conhecimento as Ciências Humanas, a saber, na Educação e na História,

verificou-se que no exercício da docência, da extensão e da pesquisa, elas têm investido para se tornarem referências nos campos de estudo onde se inserem. Isto fica evidente quando se constata que duas das pesquisadoras negras são bolsistas de produtividade do CNPq, o que denota sua senioridade. Além disso, esses dois programas constam no rol dos que foram avaliados pela CAPES com nota 07 no último quadriênio, o que se traduz em uma excelência internacional, da qual essas pesquisadoras fazem parte.

No que tange à sua titulação verificou-se que as 04 pesquisadoras possuem como nível máximo da formação Pós-Doutorado, significando uma busca por um aperfeiçoamento cada vez mais especializado que contribua maior excelência e elegibilidade deste lócus de produção de conhecimento científico.

Não se observou uma temática homogênea entre as pesquisadoras negras. Por mais que 03 delas se posicionem na linha da História, a ênfase de suas abordagens é distinta. E ainda, mesmo que duas delas abordem conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, a base de seus estudos também é distinta, o que demonstra 04 contribuições diferentes na produção de conhecimento científico.

Os dados também evidenciam a movimentação dessas pesquisadoras na divulgação e propagação do conhecimento que produzem, e isto tem sido feito a partir de diferentes estratégias, a saber, através da publicação dos conteúdos produzidos em revistas de alcance internacional e da participação em eventos acadêmicos a nível nacional e internacional, dentre outros espaços. Além disso, confirma-se nesta pesquisa o quanto as dimensões do ensino e da extensão também são eficazes para o fortalecimento de suas temáticas no âmbito acadêmico e fora dele. Ao ministrar uma disciplina na pós-graduação, apresenta-se ao outro uma perspectiva sobre determinada questão, o que é um processo relevante na qualificação de novos pesquisadores.

Na análise da produção das pesquisadoras negras dos PRPGs das Ciências Humanas não se pretendeu realizar um comparativo entre suas produções, mas sim demonstrar o quão aptas elas se mostram para estar neste lugar de produção de conhecimento, de acordo com a Portaria N° 81 de 3 de junho de 2016, que dispõe sobre as atividades que devem desenvolver pesquisadoras e pesquisadores na Pós-Graduação Stricto Sensu.

Posto isto, registram-se duas reflexões no que tange à representatividade de mulheres negras nas ciências: a) almeja-se que os espaços de produção de conhecimento sejam ocupados de forma mais equânime, alertando para uma dimensão quantitativa da representatividade; e b) uma vez inseridas neste contexto, as pesquisadoras negras devem

atuar com vistas a se tornarem referenciais nas temáticas nas quais produzem conhecimento. Mas para além disso, na condição de mulheres negras que conseguiram adentrar espaços concebidos historicamente como sendo de domínio masculino e de grupos raciais dominantes, elas devem se tornar referência de luta e de resistência, no sentido de mostrar que é possível romper com o status subalterno ao qual os negros estiveram e ainda estão vinculados no contexto de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAM, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, dec. 2006. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2017.

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 1, n. 36/37, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/cdhis.v1i37.1204>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.18, n. 57, abr/jun. 2011. Disponível em <file:///D:/Downloads/11155-31895-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/16776>> Acesso em: 20 fev. 2018.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. **Entre palavras e silêncios: memórias da educação de mulheres negras em Juiz de Fora - 1950/1970**. Dissertação (Mestrado), 2009, 287f. Universidade Federal de Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select-action=&co-obra=156361>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Dossiê Crítica Marxista. Crítica Marxista**. nº 11, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/bibliotecavirtual/htm>>. Acesso em 15 nov. 2017

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 158, out/dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>>. Acesso em: 22 nov. 2017

ARCOVERDE, Mariana Torreão Brito. Gênero e interseccionalidade: chaves de leitura para um feminismo latino-americano. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <<https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/ARCOVERDE-SP22-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina1.pdf>>. Acesso em 22 de ago. 2017.

ARTES, Amelia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, out./dez. 2015 <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143273>> Acesso em: 03 abr. 2016

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**. Jan. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BARBOSA, Lícia. Feminismo negro: Notas sobre o debate norte-americano e brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 9., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares#B>>. Acesso em 26 jun. 2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: **História da educação do negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse. (Org.). Brasília: SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Parte II, p. 79-92.

BATISTA, Eliane Ribeiro Dias. **Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965-1971)**. Dissertação (Mestrado), 2016, 107f. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiás. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5635>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4ª edição. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1970.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami, ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2009.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n.2, jul./dez. 2015. Disponível em: <[http://file:///D:/Downloads/24124-107847-1-PB%20\(2\).pdf](http://file:///D:/Downloads/24124-107847-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2016

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women's Studies**. Bridgewater, Massachusetts, v. 5, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8f>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

CALDAS, Miguel P. “Contribuição teórica”: como assim, cara pálida? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.43, n.3, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902003000300006>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectiva dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, mar/jun, 2010. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/304-1-567-1-10-20170410%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/304-1-567-1-10-20170410%20(2).pdf)>. Acessado em: 26 jun. 2017.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>>. Acesso em: 19 set. 2017.

CAMBOIM, Luiza Goés; BEZERRA, Emy Porto; GUIMARÃES, Italo José Bastos. Pesquisando na internet: uma análise sobre metodologias utilizadas em dissertações do PPGCI-UFPB. **Biblionline**, João Pessoa, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/25380>> Acesso em: 20 fev. 2018.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. (PNPG 2005-2010). Brasília, dez, 2004.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, set/dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

CARDOSO, Marcos Antônio. **Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. 2001, 230f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em História, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000210.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

CARLOTO Cassia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, jan/jun. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v3n2-genero.htm>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

CARVALHO, Maria Gomes de. Estudos de Ciência, Tecnologia e Gênero: rompendo paradigmas? In: CARVALHO, M. G. de (org.). **Ciência, Tecnologia e Gênero: abordagens iberoamericanas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6739/4426>>. Acesso em: 22 ago. 2017

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Consustancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo**. Tese (Doutorado), 2014, 286f. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254089>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira; ZORZIN, Paola La Guardia. Universidades federais mineiras: análise da produção de pesquisa científica e conhecimento no contexto do sistema mineiro de inovação. **Nova economia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-63512012000200004>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

CHO, Sumi; CRENSHAW, Kimberlé Williams; McCALL, Leslie. Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. **Journal of Women in Culture and Society**, Chicago, v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/669608>>. Acesso em 25 de Nov. 2017.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, 1º sem. 2005. Disponível em: <<http://www.portalfeminista.org.br/GEN/PDF/v5n2>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1989. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba - São Paulo**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155353.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a05v15n2.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CRUZ, Maria Lucia Indjaian Gomes da Cruz. **A avaliação na educação superior: a contribuição da CAPES para o aprimoramento dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Administração**. 2009, 170f. Doutorado (Tese) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10180>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da educação do negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse. (Org.). Brasília: SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Parte I, p. 21-34.

CUNHA, Luiz Antônio C.R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, set./out. 1974. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901974000500006>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100011>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez 2005, n. 30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>> Acesso em: 11 mai. 2011.

DA SILVA, Joselina. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, jun. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>>. Acesso em: 19 out. 2016.

DAMASCO, Mariana Chor. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996)**. 2009, 162f. Dissertação (Mestrado). Casa de Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Rio de Janeiro. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>>. Acessado em 14 jun. 2017.

DANTAS, Douglas Cabral. Dimensões da pós-graduação e o modelo CAPES de avaliação: uma discussão sobre critérios e sua mensuração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1396.pdf>. Acessado em 25 ago. 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Fretenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. Tempo. **Cadernos Pagu**, n. 28, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644809>> Acesso em: 10 abr. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, n. 12, v. 23, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>> Acesso em: 02 abr. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>> Acesso em: 25 abr. 2017.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina da. Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 16, n. 1, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol16/artigo7dvol16-1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017

EUCLIDES, Simone Maria; SANTOS, Sâmia Paula dos; SILVA, Joselina da. Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA (REA), 5., e REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS NORTE E NORDESTE (ABANNE), 14., 2015, Maceió: Universidade Federal de Alagoas. **Anais...** Maceió. Disponível em: <<http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FILHO, Amílcar Torrão. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 24, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332005000100007>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF, Ranking Universitário Folha**. 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. FONSECA, Marcus Vinicius da. et al (orgs). São Paulo: Ação Educativa, 2001. Cap. 2.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado), 2007, 256f. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo. Disponível em: <10.11606/T.48.2007.tde-08112007-143618>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório de pesquisa 2010**. Belo Horizonte: FCC, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2009. 176 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, mai/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/luciana-nascimento-dos-santos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, mai/ago. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. Acessado em 19/12/2013.

GOMES, Verônica Maria da Silva. Indivíduos? fora de lugar?: O caso dos(as) docentes negros(as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 19, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0102-69922004000100022&lng=en&nrm=iso>> Acesso em: 23 nov. 2017.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, set./dez. 2000, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (Orgs.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: ABA EDUFBA, 2008. Cap. 3.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Gestão de políticas públicas em gênero e raça - GPP - GeR: módulo II**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010. 266p.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da

diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 02, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200010>>. Acesso em: 09 jul. 2017

IPEA. Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes/ Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes, Organizadoras. Brasília, 2013.

JULIO, Ana Luiza dos Santos. Sobre a experiência de uma professora negra no magistério superior (privado). **Identidade**. São Leopoldo, v. 20, n. 1, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/viewFile/2450/2384>>. Acesso em 22 nov. 2017.

KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. In: <http://www.recantodasletras.uol.com.br/trabalho-sacademicos>, 2008.

KARAWCZYK, Mônica. **As filhas de Eva querem votar: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c. 1859-1932)**. 2013, 398f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72742>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (ORGs.) Tradução de Carol de Paula. São Paulo: Boitempo, 2016. Cap. 1.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAIS, Maria Cecília Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro. Relume Dumará, Cap. 1. 2001.

LEAL, Luciana Silva. **Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo e o processo de escolarização de mulheres negras na Primeira República (1889 - 1910)**. Dissertação (Mestrado), 2017, 147f Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-

Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20221>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

LIMA, Márcia. Trajetória Educacional e Realização Sócio-Econômica das Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16467>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LIMA, Márcia. Quais são as questões em torno da "raça"? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092011000300018>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In Dossiê mulheres negras: retratos das condições de vida das mulheres negras no Brasil. organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000300003>> Acesso em: 12 abr. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis. Vozes; 1997.

MACCARI, Emerson Antônio. **Contribuições à gestão dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. Tese (Doutorado), 2008, 250p. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Administração. São Paulo. Disponível em: <<https://10.11606/T.12.2008.tde-03092008-172119>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa. (Orgs.) Dicionário da Crítica Feminista. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1216/macedoeamaral_dicionario_genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE**, São Paulo, v. 5, n. 3, mai./jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902011000300005>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação (Mestrado), 2009, 154f. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo. Disponível em: <10.11606/D.8.2009.tde-03022010-174218>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

MACHADO, Isabel. **Professoras Negras na UERJ e Cotidianos Curriculares a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4024144.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/811>>. Acesso em 27 jun. 2017.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 192p.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008**. 2010, 269f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155539.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações básicas para a pesquisa. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <<http://www.fnepas.org.br/pdf/servico-social-saude/texto3-1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito; ASSAD, Ana Lúcia Delgado. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para a inovação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n.10, p.322-352, dezembro de 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2008.v5.157>>. Acesso em: 23 ago. 2017

MARTINS, Hildeberto Vieira. **As ilusões da cor: sobre raça e assujeitamento no Brasil**. Tese (Doutorado). 2009, 243f. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo. Disponível em: <10.11606/T.47.2009.tde-15122009-115939>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MATTSSON, Tina. Intersectionality as a Useful Tool: Anti-Oppressive Social Work and Critical Reflection. **Journal of Women and Social Work**, Sweden, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0886109913510659>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

MELO, Hildete; LASTRES, Helena Maria Martins; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Gênero**, Niterói, v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/rg.v4i2.247>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332013000100003>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2ª edição - Belo Horizonte: Nandyala, 2012. 304 p.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300008>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 42, jun/2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

NASCIMENTO, Luis Felipe. Modelo CAPES de avaliação: quais as conseqüências para o triênio 2010-2012? Administração: **Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.11, n.4, p.579-600, out/nov/dez 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.130>>. Acesso em 25 ago. 2017.

SAORIM, Roberto Natal Silva. O sistema de avaliação da CAPES na visão dos gestores dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 20, n. 3, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/9052/4817>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

NATEL, Elisabeth Santos. **Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em três ambientes universitário**. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Leopoldo. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3094>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão, PASSOS, Joana Célia dos; CRUZ, Tânia Mara. A participação das pesquisadoras negras na produção do conhecimento científico. **Identidade**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1177/1140>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

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**, São Paulo, v. 19, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

OLINTO, Gilda (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, jul/dez. 2011. <Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/handle/123456789/427>> Acesso em 05 abr. 2016.

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE FÍSICA – SNEF, 2015.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América Portuguesa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICA, NAÇÃO e EDIÇÃO, Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. A variável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (Orgs.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: ABA EDUFBA, 2008. Cap. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523212254>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 33, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141998000200012>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PEREIRA, Edilene Machado. **Marias que venceram na vida: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador/BA**. 2008, 133f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3938>> Acesso em: 22 mar. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, 2010, Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>>. Acessado em: 14 jun. 2017.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense**. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/317.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/936/941>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José. (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009. Cap. 3. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/214407222/Genero-a-Historia-de-Um-Conceito>>. Acesso em 14 jul. 2016.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 11, n. 2, jul./dez. 2008. <<https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura (ULBRA)**, v. 13, n. 23, jan/jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984/766>>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

QUEIROZ, Delcele. Ações afirmativas raciais na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Artemis**, v. 8, 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2312>>. Acesso em 26 jul. 2016.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. 2011. 289f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8NTGLQ>>. Acesso em: 12 de ago 2017.

RAUPP, F. M., & BEUREN, I. M. (2006). **Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais**. In I. M. Beuren (Org.). Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. 3. ed. São Paulo: Atlas. Cap. 3. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000288&pid=S0080-2107201200020000400038&lng=pt>. Acesso em: 12 de ago 2017.

REDINIZ, Marco Antônio. **Trabalhadora domestica: patriarcalismo, interseccionalidades de gênero e raça e situação no mercado de trabalho no Brasil**. 2014, 125f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Direito, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1213415-2014-completo.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

REDINIZ, Marco Antônio. **Trabalhadora domestica: patriarcalismo, interseccionalidades de gênero e raça e situação no mercado de trabalho no Brasil**. 2014, 125f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Direito, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1213415-2014-completo.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras Brasileiras de Bertioga a Beijing. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459>>. Acesso em 25 jun. 2017.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e O feminismo em novas rotas e visões. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a12v14n3.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2017.

RODRIGUES, Cristiano (2013). Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil, in SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis, 2013. **Anais...** Florianópolis: UFSC. Disponível em:

<<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117-ARQUIVO-CristianoRodrigues.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n2p81-107>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

RODRIGUES, Jeorgina Gentil. **Gênero, ciência & tecnologia e saúde: apontamentos sobre a participação feminina na pesquisa na Fundação Oswaldo Cruz**. 2014, 129f. Tese

(Doutorado) - Fundação Oswaldo Cruz, Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde, Rio de Janeiro. Disponível em:
<<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/7821>>. Acesso em 12 jun. 2017.

ROESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. Tese (Doutorado). 2014, 255f. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3481>>. Acesso em 21 jul. 2016.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: **História da educação do negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse. (Org.). Brasília: SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Parte III, p. 79-92.

ROSA, Daniela Roberta Antônio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**. 2007, 174f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Campinas. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281890>> Acesso em: 22 mar. 2016.

ROTH, Benita. **Separate roads to feminism: Black, chicana, and White feminist movements in America's Seconde Wave**, Cambridge University, 2004.

SANTOS, Carlinda Moreira. **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2012, 153f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador. Disponível em:
<<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/1109141321.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2017.

SANTOS, Ednailda Maria dos. **Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM**. 2010. 82f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus. Disponível em:
<<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3210/1/DISSERTACAO%20EDNAILDA.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

SANTOS, Luciana Nascimento dos. **Mulher negra professora entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si**. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador. Disponível em:
<<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/luciana-nascimento-dos-santos.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Mulheres negras, produção de conhecimento: uma perspectiva sobre desigualdades raciais e de gênero. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Vívian Matias dos. Uma "perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, Dez. 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0104-026X2016000300801&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: Uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/1981-1411aa.v0i18.20901>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3640>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Des-construindo gênero em ciência e tecnologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 10, jan. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/2134/2254>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, Fabiana Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Mulheres na ciência: problematizando discursos e práticas sociais na constituição de mulheres-cientistas. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE CIÊNCIA TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010, Curitiba: UTFPR., 2010. Disponível em: <<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo-cd/E5-Mulheres-na-Ci%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SILVA, Flavia Fernanda Santos da; DOURADO, Priscila Maria de Souza; GUILLAUMON, Siegrid. Gestão, relações de poder e docentes negras: a percepção do racismo e do padrão estético contemporâneo na atuação e na subjetividade de docentes negras em instituição de ensino pública e privada do distrito federal In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSc, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131353>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SILVA, Geraldo da; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da educação do negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse. (Org.). Brasília: SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Parte II, p. 65-78.

SILVA, Maria Lúcia da. **Memória dos professores negros e negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracistas**. 2016. 179f. Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1537>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SILVA, Tainan Silva. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **UNIFACS**, Salvador, n. 201, 2017, Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>> Acesso em: 20 jan. 2018.

SILVA, Viviane Angélica. **Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente**. 2015. 307f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-133530/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 - **A pesquisa científica**. In: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. (Org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade, gênero, raça e etnia e a Lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. SPE, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/03.pdf>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Da avaliação da educação a educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v.16, n. 1, Número Especial 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a10>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, Dec. 2007. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882007000200015>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In Dossiê Mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Orgs). Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3039>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002. Natal. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>> Acesso em: 17 de abril 2016.

STELLMANN, Renata. **A masculinidade na clínica**. 2007. 250f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rio de

Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9704/9704-1.PDF>>. Acesso em 25 mar. 2017.

TAVARES, Isabel; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LIMA, Betina Stefanello. Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/1f95db49-f382-4e22-9df7-933608de9e8d>> Acesso em: 12 abr. 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n5/artigos/pdf/pv5-01-tragtenberg.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2011.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. [2016]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml>. Acesso em: 28 de jun. 2016

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. [2016]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpg/pos-graduacao/>>. Acesso em: 28 de jun. 2016

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. [2018]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpg/avaliacao-da-capes/>>. Acesso em: 02 mar. 2018

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº. 01 de 09 de maio de 2017. Estabelece definições sobre a infraestrutura de pesquisa da UFMG. 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpq/i2pq/wp-content/uploads/2017/06/resolucao_01_2017.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

VELHO, Bernardo Teixeira Machado. Equidade de gênero no mundo do trabalho: a história de uma organização. VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 7., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2011. Disponível em: <<http://www.inovarse.org/anais/tabela>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. 1ª edição, São Paulo, UNESP, 2006.

WHETTEN, David A. O que constitui uma contribuição teórica? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.43, n.3, jul./set. 2003. Disponível em: <<https://rae.fgv.br/rae/vol43-num3-2003/que-constitui-contribuicao-teorica>>. Acesso em: 15. Out. 2017.

XAVIER, Giovana. Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”: a mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX. In: Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. Xavier, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. (Orgs.). São Paulo: Selo Negro, 2012. Cap. 5.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate**. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Florianópolis. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90380>> Acesso em: 22 mar. 2017