

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

RENATA JANAÍNA DO CARMO

**PROFESSORAS NEGRAS EFETIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MINAS GERAIS - UEMG: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ENSINO NO
CAMPUS-BH.**

Belo Horizonte
2024

RENATA JANAÍNA DO CARMO

**PROFESSORAS NEGRAS EFETIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MINAS GERAIS - UEMG: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ENSINO NO
CAMPUS-BH.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Belo Horizonte
2024

C287p Carmo, Renata Janaína do
Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais -
UEMG: intersecções de gênero, raça e ensino no Campus-BH. [manuscrito]
Renata Janaína do Carmo. – 2024.
1 recurso online, 147 f.; il.,color

Orientadora: Daniela Oliveira Ramos dos Passos.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 128-135

Apêndices: f. 136- 147

1. Ensino Superior. 2. Mulheres na Educação - Teses. 3. Relações
raciais - Teses. 4. Educação – Teses. I. Passos, Daniela Oliveira Ramos dos. II.
Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 378.12

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

RENATA JANAÍNA DO CARMO

**PROFESSORAS NEGRAS EFETIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MINAS GERAIS - UEMG: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ENSINO NO
CAMPUS-BH.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos – (orientadora) - Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Dra. Rogéria Cristina Alves – Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda – Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Dra. Raquel Quirino (Suplente) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET- MG

Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco (Suplente) – Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação

DEDICATÓRIA

Dedico essas palavras a Deus,
aos meus familiares,
aos meus afroascendentes,
a minha doce e amada mãe e
a Renata que não desistiu de si.

AGRADECIMENTOS

Com o passar dos anos, tenho compreendido que, quando se agradece por algo, a “graça” desce. E, não muito diferente, é o sentimento que possuo ao escrever essas palavras. Sinto profunda e sincera gratidão pelas oportunidades de poder chegar até aqui e, principalmente, pelas pessoas envolvidas neste processo. E devido a este sentimento de gratidão, a “graça” tem descido constantemente em minha caminhada! Cada passo dado até aqui foi feito de mãos amorosamente dadas com pessoas e seres muito especiais em minha vida. Citá-las nominalmente pode trazer, talvez, algum esquecimento (temporário) e levar a uma espécie de ingratidão, porém, alguns desses nomes precisam ser citados.

Primeiramente, agradeço a Deus, a São Francisco de Assis, à Nossa Senhora, e à Dona Lia, meus grandes guias espirituais que me nortearam/norteiam as minhas decisões; aos professores da Faculdade de Educação - FaE, em especial ao professor metodologicamente amoroso, Eustáquio Brito, por acreditar em mim e me incentivar a participar do processo de seleção do mestrado e, também, à minha orientadora Daniela Passos, carinhosamente tratada por Dani, por ser tão sensível e compreensiva com todos e, em especial comigo, fazendo-me percorrer essa jornada com passos mais leves. Agradeço, ainda, à minha família, à minha irmã Patrícia e, especialmente ao meu pai Dudé, que mesmo sem saber exatamente o que eu estava fazendo, compreendia minhas ausências de forma muito carinhosa; à minha prima Jordânia que me incentivou em todo o processo e que sempre deixava algo para eu comer quando eu chegava tarde da noite das longas viagens a BH; à minha amiga Graycielle que oferecia com todo amor, o aconchego de seu lar, sendo meu porto seguro na capital; e não poderia deixar de agradecer pela existência, insistência e persistência das grandes mulheres cientistas negras que me mostraram que, sim, é possível chegar lá.

Ainda preciso agradecer às docentes que concederam as entrevistas narrativas e às direções das Unidades da UEMG: Escola Guignard, Faculdade de Educação, EsMu e Escola de Design, por prontamente contribuírem na minha pesquisa. E, por fim, deixo aqui esse sentimento de “graça” a todos ao meu redor que de alguma forma, ajudaram na realização deste sonho nutrido, vivido, sofrido e guardado há mais de 15 anos.

“E sonhos não envelhecem”
Canção Clube da Esquina II – Flávio Venturini

“Você não sabe o quanto caminhei,
para chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir”
Canção A Estrada – Cidade Negra

RESUMO

A presente pesquisa objetivou contribuir para os debates realizados no Brasil; sobre a discussão de Identidade Racial e de Gênero, bem como sobre as oportunidades de trabalho oferecidas a esses grupos, principalmente para as mulheres negras, que são de suma importância. Logo, trata-se de um trabalho importante de conscientização e de tentativa de mudança do comportamento social e histórico formado, majoritariamente, por Racismo Estrutural e pelo preconceito de gênero. Atualmente, existem algumas propostas de políticas públicas de equidades social e racial, porém ainda são ínfimas diante das necessidades dos grupos minoritários. Sendo assim, pretende-se, com esta pesquisa, refletir sobre o quantitativo de professoras negras atuando na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e, também, abordar como elas lidam com as Intersecções de Gênero e de Raça no ambiente educacional do Ensino Superior. Para tanto, foram utilizados dados oficiais dos Governos Federal e Estadual e informações fornecidas pela UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais e suas unidades localizadas no Campus-BH. Tais dados e informações foram confrontados com outras publicações de órgãos oficiais, a saber: IBGE, IPEA, INEP, MEC, Portal da Transparência-MG e autoras/es que discorrem sobre o tema. Após a busca por esses dados, foram escolhidas professoras atuantes no Campus - BH para levantamento qualitativo das trajetórias perpassadas por essas profissionais nas unidades da UEMG. Essa busca qualitativa ocorreu por meio de entrevistas narrativas com quatro (04) dessas docentes que compõem o corpo de profissionais da UEMG-Campus - BH. A referida proposta investigativa serviu, então, para a compreensão do atual cenário do Ensino Superior público na instituição de Ensino Superior Público na UEMG – Campus BH, como também forneceu dados e reflexões acerca das trajetórias e das interseccionalidades vividas pelas docentes negras efetivas desta universidade a partir de suas respectivas narrativas. E, a partir dos dados e relatos das docentes, foi possível identificar que nos percursos escolar, acadêmico e profissional as manifestações de preconceito racial de origem foram interseccionadas com o preconceito de gênero conforme as suas respectivas questões econômicas, as suas identificações raciais, os seus engajamentos com as lutas do movimento negro e, também, as suas origens territoriais.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no Ensino Superior, Raça, Interseccionalidade e Gênero.

ABSTRACT

This research aimed to contribute to the debates taken place in Brazil; on the discussion of racial and gender identity, as well as on the work opportunities offered to these groups, especially for black women, who are of paramount importance. Therefore, this is an important work of awareness and of attempt of changing social and historical behavior formed, mostly, by Structural Racism and gender prejudice. Currently, there have been some proposals for public policies for social and racial equity, but they are still tiny compared to the needs of minority groups. Hence, this research aims to reflect on the number of black professors working at the State University of Minas Gerais – Campus BH. It aims also to address how they deal with the Intersections of Gender and Race in the educational environment of Higher Education. For this purpose, official data from the Federal and State Governments and information provided by UEMG and its units located on Campus-BH were used. Such data and information were compared with other publications from official bodies, namely: IBGE, IPEA, INEP, MEC, Portal da Transparência-MG and authors who discuss the topic. After searching for this data, professors working on the Campus - BH were chosen for a qualitative survey of the trajectories followed by these professionals in UEMG units. This qualitative research took place through narrative interviews with four (04) of these professors who make up the team of professionals at UEMG-Campus - BH. This investigative proposal will then serve to understand the current scenario of public higher education in the Public Higher Education institution at the State University of Minas Gerais – Campus BH, as well as will provide data and reflections on the trajectories and intersectionality experienced by effective black women professors at this university from their respective narratives. And, based on the teachers' reports, it was possible to identify that in school, academic and professional careers, manifestations of racial prejudice of origin were intersected with gender prejudice according to their economic issues, their identifications with the struggles of the black movement and their territorial origins.

KEYWORDS: Teaching in Higher Education, Race, Intersectionality and Gender.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem da população conforme cor ou raça nos períodos 2010 e 2022	5
Tabela 2 - Distribuição regional da população negra no Brasil - 2022	6
Tabela 3 - População sem instrução no Brasil segundo sexo e cor ou raça - 2022	6
Tabela 4 - Pessoas em situação de extrema pobreza -2020	39
Tabela 5 – Pessoas em situação de pobreza -2020	40
Tabela 6 – Professores por situação funcional, grau de instrução e gênero- UEMG – Campus- BH – outubro -2022.....	67
Tabela 7 - Quantitativo de professores efetivos por unidade de exercício – UEMG- Campus- BH – maio -2023	67
Tabela 8- Relação de professores efetivos e que responderam ao formulário - 2023	68
Tabela 9 – Quantitativo de docentes efetivas/os do Campus- BH que responderam o formulário por intersecção de gênero e raça a serem entrevistadas	71
Tabela 10– Distribuição de pessoas com 14 anos ou mais de idade (%) por sexo e nível de instrução no Brasil - 2022.....	72
Tabela 11– Distribuição de pessoas com 25 anos ou mais de idade (%) por cor/raça e nível de instrução no Brasil - 2022.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Opções de categorias classificatórias do quesito cor ou raça ao longo da história dos censos demográficos brasileiros	29
Quadro 2- Relação de produções período 2019-2022 – Catálogo de Teses e Dissertações	54
Quadro 3 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2018	56
Quadro 4 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2019	57
Quadro 5 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2020	58
Quadro 6 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2021	59
Quadro 7 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2022	60
Quadro 8 - Palavras-chave das publicações da RBE 2018 a 2022	62
Quadro 9 - Instituições de ensino e cursos de graduação oferecidos pela UEMG – Campus BH - 2023	66
Quadro 10 - Perfil da função docente das IES – por categoria administrativa – Brasil -2022.	75
Quadro 11 - Quadro sinóptico dos perfis das narradoras	85
Quadro 12 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Alice Ball.....	89
Quadro 13 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Betty Harris	94
Quadro 14 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Christine Concile	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rendimento médio mensal da população brasileira segundo sexo - 2012 a 2022.....	49
Gráfico 2 – Rendimento médio mensal da população brasileira segundo cor ou raça - 2012 a 2022	50
Gráfico 3- Relação de professores efetivos que responderam o formulário por unidade da UEMG, Gênero e Raça- 2023.....	69
Gráfico 4 – Relação de professores efetivos que responderam o formulário por Unidade da UEMG e intersecção de gênero e raça -2023	70
Gráfico 5 - Docentes da Educação Superior em exercício no Brasil segundo sexo - 2022.....	74
Gráfico 6 - Docentes da Educação Superior em exercício por sexo e cor/raça – Brasil 2022 .	75
Gráfico 7 - Docentes da Educação Superior em exercício segundo sexo e categoria administrativa – Brasil, 2022.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- AMPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- EsMu** - Escola de Música
- FaE** - Faculdade de Educação
- FaPPGeN** - Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- MEC** – Ministério da Educação
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- RBE** – Revista Brasileira de Educação
- UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFV** – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. RAÇA E GÊNERO: BASES CONCEITUAIS	15
2.1. Raça	16
2.2. Gênero	31
2.3. O ser mulher negra	38
3. MERCADO DE TRABALHO FEMININO E MULHERES NEGRAS	43
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS	56
5. MULHERES NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	72
5.1 Docentes negras da UEMG-Campus-BH e suas narrativas	83
5.2 Onde que estou nessa história?	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	136
ANEXO	140

1. INTRODUÇÃO

Ao se pesquisar sobre as trajetórias escolares de sucesso de estudantes de camadas populares no que tange aos níveis de ensino, percebe-se que é grande a carência de informações¹ e de dados sobre a inserção de mulheres pretas e pardas que estudam em cursos de Pós-Graduação, bem como sobre aquelas que lecionam em instituições públicas de Ensino Superior. Infere-se, portanto, que essa ausência de informações não está diretamente relacionada à escassez de pesquisas que envolvem esses quantitativos, e, sim, ao real cenário dos corredores das instituições de ensino.²

Cabe salientar, de início, que as instituições de Ensino Superior são, em alguns casos, vistas como lugares privilegiados de construção de conhecimento científico e, conseqüentemente, locais de ocupação quase que exclusivamente de brancos. Para Ana Laborne (2014), a ciência dos séculos XIX e XX ajudou a construir “pseudoteorias” raciais que afirmavam a inferioridade racial das/os negras/os em relação às/os brancas/os. Com isso, visões estereotipadas foram criadas e disseminadas, limitando, assim, as pessoas negras às oportunidades de ocupação de diversos espaços de ascensão social.

Nesse sentido, observa-se que a falta de informações provoca lacunas no entendimento da complexidade das trajetórias, as quais as mulheres pretas e pardas são submetidas até alcançarem esses cargos — que neste caso também são considerados marcadores de ascensão social. Dessa forma, no intuito de trazer tais questões para reflexão, faz-se necessário destacar que o termo negro no texto é utilizado para identificar as pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas, seguindo as perspectivas de análise do sociólogo Carlos Hasenbalg (*apud* GUIMARÃES, 2016), do IBGE³ e do IPEA⁴.

Além disso, é preciso ressaltar que os números levantados nos censos tanto do IBGE quanto do IPEA, por si só, já bastariam para um investimento na educação no sentido de

¹ Sueli Carneiro (2019b, p.14) reflete sobre essa ausência expondo que: “Diante da precariedade dos dados estatísticos existentes sobre a população negra, e em particular sobre a mulher negra, torna-se inevitável que se reitere as críticas diversas vezes colocadas pelo Movimento Negro Brasileiro acerca do caráter político e ideológico de que se reveste a “entrada” e a “saída” arbitrária do quesito cor dos recenseamentos oficiais e do número insignificante de tabulações que, a partir deles, são divulgadas quando esse quesito é recolhido.”

² Nilma Gomes (2019) relata a importância do uso da pedagogia das ausências destacando o posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo produção do conhecimento educacional. Ela expõe, então, que “a pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais, refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna.” (GOMES, 2019, p. 118)

³ Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101768.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2023.

⁴ Disponível em: Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4ª edição. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2023.

valorizar a participação da população negra no contexto histórico da formação da sociedade brasileira.

Conforme os dados do Censo Demográfico publicado pelo IBGE em dezembro 2023⁵, a população brasileira em 2022 era composta por 203.080.756 milhões de habitantes. Na mesma estimativa, compara-se que, entre os anos de 2010 e 2022, conforme dados da tabela 1, a participação da população que se autodeclara branca caiu, com o crescimento de pessoas que se autodeclaram negras (somatório de pessoas pretas e pardas). Assim, segundo os dados apresentados, a população residente no Brasil é constituída, em sua maioria, por pessoas que se autodeclaram negras. (Tabela 1)

Tabela 1 – Porcentagem da população conforme cor ou raça nos períodos 2010 e 2022

Cor ou raça	Gênero	Período 2010	Período 2022
Branca	Total	47,73%	43,45%
	Homem	22,88%	20,57%
	Mulher	24,84%	22,87%
Negra	Total	50,74%	55,51%
	Homem	25,36%	27,44%
	Mulher	25,37%	28,07%

Fonte: IBGE ⁶

Seguindo na interpretação dos dados disponibilizados pelo IBGE, é possível observar que a tabela 2 faz uma distribuição regional da população negra no ano de 2022, com destaque para as regiões Sudeste e Nordeste, que possuem as maiores porcentagens de população negra ao se comparar com as outras regiões brasileiras. Logo, torna-se crucial verificar que as intervenções necessárias no sentido de políticas públicas para pensar as desigualdades raciais precisam considerar, também, a perspectiva de análise regional de distribuição dessa população.

⁵ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf>. Acesso em 06 jan. 2024

⁶ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Tabela 2 - Distribuição regional da população negra no Brasil - 2022

Região	Quantitativo (%)
Brasil	55,51
Norte	6,49
Nordeste	19,54
Sudeste	20,60
Sul	3,94
Centro-oeste	4,93

Fonte: IBGE ⁷

Ainda convém destacar que os dados do IBGE do ano de 2022, dispostos na tabela 3, indicam também que as maiores porcentagens de índices de analfabetismo se manifestam entre as pessoas que se autodeclararam negras, tanto para os homens quanto para as mulheres.

Tabela 3 - População sem instrução no Brasil segundo sexo e cor ou raça - 2022

Sexo e cor ou raça	Quantitativo (%)
Homens brancos	3,6
Homens negros	8,0
Mulheres brancas	4,3
Mulheres negras	7,4

Fonte: IBGE ⁸

Por consequência, é notória a importância de trazer como proposta de reflexão o conceito de Raça⁹. As discussões em torno da questão, enquanto categoria social, no Brasil, em pleno século XXI, ainda são permeadas pelo chamado “Mito da Democracia Racial” — teoria que divulga que, no país, não há discriminação racial e, conseqüentemente, a convivência entre brancos, negros e indígenas seria pacífica. Dessa forma, torna-se necessário mencionar que, mesmo sem ter cunhado a expressão “Democracia Racial”, Gilberto Freyre¹⁰, tornou-se um defensor da afirmação da inexistência de preconceitos e das discriminações raciais no Brasil, a partir da década de 1930 (GUIMARÃES, 2003). Nessa perspectiva, Freyre defendia a ideia de que os brasileiros são, por excelência, antissegregacionistas, por meio da cultura “lusotropical” e da mestiçagem. Contudo, atualmente, o conceito de Raça

⁷ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁸ Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁹ Os léxicos Raça, Gênero, Interseccionalidade e Racismo Estrutural estão grafados em maiúsculo quando tiverem fazendo referência aos conceitos de autores utilizados como referência neste trabalho.

¹⁰ Para tanto ver FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 20ªed. Rev. São Paulo: Global, 1980.

deve ser analisado dos pontos de vista sociológico, histórico e social carregados, então, de construções identitárias e autorreflexivas. Sobre essa questão, Antônio Guimarães (2003) pontua que

a cultura lusobrasileira, o “mundo que o português criou”, teria desenvolvido uma “democracia social” mais profunda e pujante que a “democracia política” dos anglosaxões e franceses. Essa democracia social seria basicamente um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobilidade social no mundo branco. Freyre fala depois em “democracia étnica” para dizer que, no Brasil, apesar de uma estrutura política muito aristocrática, desenvolve-se, no plano das relações raciais, relações democráticas. São essas ideias que foram traduzidas como “democracia racial” e ganharam, por um bom tempo, pelo menos dos anos 1940 até os 1960, a conotação de um ideal político de convivência igualitária entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Em contraponto às ideias expostas por Gilberto Freyre, Florestan Fernandes¹¹ discorre que esse discurso se trata de um “Mito¹² de Democracia Racial”, pois ela seria apenas um discurso de dominação política, não expressando algo que existe efetivamente. Essa fala, na visão do autor, seria apenas para desmobilizar o movimento negro, à medida que trata da não existência das raças, e a cor é, então, um acidente, algo totalmente natural, mas não possui importância (GUIMARÃES, 2003). Desse modo Hasenbalg (1996) relata que

parece possível afirmar que nenhum outro país latino-americano construiu um dogma tão elaborado e persistente como o da democracia racial brasileira. O que existe nesses outros países é uma versão fraca do mito racial brasileiro, como pode ser comprovado nos estudos recentes de Winthrop R. Wright (1990), sobre a Venezuela, e de Peter Wade (1993), sobre a Colômbia. Um dos componentes do mito racial, tanto na sua versão forte, a brasileira, como na versão fraca, no resto da América Latina, é a reconstrução idílica do passado escravista. [...] Outro forte ingrediente desse mito racial é a ênfase na miscigenação, tida como indicadora de tolerância racial, e a apologia da mestiçagem (HASENBALG, 1996, p. 237).

As formulações intelectuais que tratam da “Democracia Racial” e foram incorporadas no senso comum da população incorreram em custos políticos e sociais elevados, conforme exposto por Carlos Hasenbalg (1996). Um dos custos sociais está relacionado à repetição do discurso da inexistência do problema racial na sociedade brasileira, sendo tal afirmação uma espécie de “regra de etiqueta” utilizada para evitar “tocar” no assunto. O discurso da existência do problema racial no Brasil, principalmente na década de 1930, era visto como algo que colocava em questão a imagem enraizada do Brasil como nação. No âmbito político,

¹¹ Para tanto, ver: FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global, 2007.

¹² Antônio Guimarães (2003, p. 102) relata que a partir de 1978, o discurso que o Movimento Negro Unificado critica de maneira mais contundente é a partir da denúncia da “Democracia Racial” como um mito.

esse silêncio, tornou-se uma espécie de imposição política com a proibição institucional de se falar em preconceito racial e conseqüentemente em Racismo Estrutural. Dessa forma, não se permitia refletir e falar sobre os instrumentos e os mecanismos sociais de opressão e de dominação da população negra, impostos pela sociedade brasileira na época.

Carlos Hasenbalg (1996) acrescenta que, adicionada a essa “regra de etiqueta” existiam, também, outros mecanismos sociais capazes de reduzir a possibilidade do conflito inter-racial, sendo possível, assim, impedir o surgimento das reflexões acerca das questões raciais no Brasil. Dessa forma, tais mecanismos, desmobilizariam a população negra por meio de um discurso de mobilidade ascendente controlada, ou seja, por meio da participação e dos crescimentos econômico e social (de parte da população de cor); de formas sutis de manipulação ideológica (mediante formas simbólicas de integração social de parte dessa população negra), ou do uso da repressão ou ameaça em empregá-la.

Em pleno século XXI, o dito discurso da “Democracia Racial” e as suas manipulações ideológicas permanecem enraizados em parte da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, os custos político e social causados por essa afirmação se intensificaram com a perspectiva da anulação do uso do termo Raça. Desse modo, o fato de trazer o termo em questão, faz ressurgir falácias negacionistas, como por exemplo: “Somos todos iguais”, “Não existem raças, existe apenas a raça humana”, dentre outros.

Nesse sentido, na tentativa de explicar o termo Raça, Antônio Guimarães (2003) relata que

se pensarmos em "Raça" como uma categoria que expressa um modo de classificação, pode-se afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (GUIMARÃES, 2003, p. 5).

Sendo assim, é imprescindível trazer a questão à tona, já que o preconceito racial que esses grupos vivenciam diariamente e que Antônio Guimarães (2003, p. 101) descreve “como uma reação emocional de um grupo racial (o branco) que se sente ameaçado por outro (o negro) na competição por recursos em uma ordem igualitária (democrática)” precisa ser discutido. Assim, fica claro que revelar esse preconceito racial requer, também, de certa forma, aprofundar nas questões de Racismo Estrutural e de Gênero que se inter cruzam na rotina de vida e no mercado de trabalho das mulheres brasileiras. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2019a) explica que

as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 2019a, p. 2).

Nesse contexto, a indagação sobre a presença da mulher negra no mercado de trabalho – com recorte na docência no Ensino Superior - pode revelar a persistência do Racismo Estrutural em nossa sociedade. Analisar a presença desse racismo em uma análise estrutural significa percebê-lo como decorrente da própria estrutura da sociedade, que considera como “normalidade” as relações políticas, econômicas, jurídicas e, até mesmo familiares, que tratam, de forma desigual, os grupos humanos, não considerando, portanto, como uma patologia social a sua reprodução. Nesse viés de interpretação, o tema da Desigualdade Racial e de Gênero adquire, nesse sentido, novos contornos (ALMEIDA, 2019).

Nessa conjuntura, observa-se a importância de produções científicas que trazem como reflexão/produção/divulgação de estudos sobre os inter cruzamentos das diversas formas de preconceitos (racial, gênero), ou seja, as interseccionalidades vividas pelas docentes negras em Instituições de Ensino Superior – IES. Isso deve ser feito com o objetivo de combater, além da desigualdade racial - que se expressa na exclusão silenciosa das mulheres negras - tantos outros aspectos de opressão ou de Discriminação e Racismo Estrutural que se inter-relacionam.

Levando em consideração as questões expostas, é importante citar a autora Sueli Carneiro (2019b), que questiona sobre a ausência de informações estatísticas sobre a população negra. Para a ela,

esse “tratamento” dispensado à população negra nas estatísticas oficiais faz parte de um elenco de estratégias que têm determinado a invisibilidade do negro nas diferentes esferas da vida nacional, através dos conhecidos mecanismos socialmente instituídos de discriminação racial. Os esforços de integração do negro na sociedade brasileira esbarram constantemente na ausência, por parte dessa mesma sociedade, de um projeto efetivo de integração social do negro, como exaustivamente vem sendo demonstrado pelos estudos relativos ao negro brasileiro (CARNEIRO, 2019b, p. 14).

Ainda nesse limiar, Nilma Gomes (2019) demonstra a percepção da ausência nas problematizações e nos levantamentos de alternativas para os problemas sociais, como uma tentativa de construção de uma “sociologia das ausências e das emergências”, conceitos inspirados no sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Nessa perspectiva, essa “pedagogia das

ausências e das emergências”¹³, proposta pela autora, consiste em:

[...] transformar as ausências em presenças. Mas como se dá a produção de não existência? De acordo com Santos (2004), não há uma única maneira de não existir, uma vez que são várias as lógicas e os processos por meio dos quais a razão metonímica (obsessão pela totalidade, lógica dicotômica) produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas as manifestações de uma monocultura racional (GOMES, 2019, p. 37).

Corroborando as ideias da autora, Edicleia Oliveira (2000) confirma a necessidade de estudos que trazem como ponto de raciocínio o exercício do trabalho docente negro no Ensino Superior por parte das mulheres. Ela, ainda, destaca que há uma carência de produções, ao afirmar que

essa dificuldade em localizar pesquisas que abordem sobre professoras negras na educação superior também aponta dados relevantes, levando em consideração que pouco tem se abordado sobre esse tema, o que demonstra uma efetiva necessidade de estudos que se proponham a pesquisar sobre as mulheres negras, principalmente na docência da educação superior, assim como afirma Silva (2013) - conseqüentemente, faz-se necessária a produção de dados que nos ajudem a entender o perfil das mulheres negras no Ensino Superior, na qualidade de alunas, professoras, dirigentes, pesquisadoras e demais profissionais nesta seara (OLIVEIRA, 2020, p. 77-78).

Aprofundando nesse ponto, surgem os seguintes questionamentos:

Qual seria o quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Campus BH e como elas lidam com as Intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional?

Objetivando responder a esses questionamentos, este texto procura refletir acerca do quantitativo de professoras negras efetivas que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e como elas lidam com as Intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional.

Além disso, mais especificamente, essa pesquisa busca indagar sobre o atual contexto social no que tange às oportunidades de trabalho para as mulheres negras enquanto servidoras efetivas na UEMG – Campus BH, levando em consideração suas formações acadêmicas; identificar as dificuldades e as estratégias de resistências das professoras negras efetivas da

¹³ A autora se inspirou em Boaventura de Sousa Santos (2004) para produzir tais conceitos, objetivando trazer em questão as epistemologias do Sul. Isso foi pensado com o intuito de denunciar a supressão das formas de saber próprias produzidas pelos povos e/ou nações colonizados, dentro dos diversos espaços e sobretudo dentro da escola.

UEMG no ambiente acadêmico da universidade; analisar as relações entre as trajetórias de vida: escolar, acadêmica e docente das professoras efetivas da instituição relacionadas ao racismo estrutural e ao preconceito de gênero.

Assim, a proposta desta pesquisa pautou-se em investigar e tentar responder algumas indagações, baseando-se no levantamento de informações, de reflexões e, também, de dados estatísticos e conceituais acerca da situação educacional da mulher negra, ao longo da última década e a sua inserção no mercado de trabalho da docência do Ensino Superior em uma universidade pública, mais especificamente dentro do Campus - BH da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tal estudo teve por fonte de dados os resultados das pesquisas desenvolvidas por instituições governamentais nas esferas estadual e federal, como também, mediante a produção de entrevistas narrativas envolvendo tais grupos. Esse exercício investigativo ocorreu por meio de métodos quantitativos e qualitativos de abordagem ao analisar dados estatísticos, conceituais, formulários enviados para todas/os as/os docentes das quatro (04) Unidades que compõem a UEMG. O aprofundamento das análises propostas, portanto, ocorreu por intermédio das entrevistas narrativas desenvolvidas com 03 (três) docentes efetivas autodeclaradas negras, que exercem suas atividades nas unidades pesquisadas do Campus-BH.¹⁴

Em um primeiro momento, efetuou-se um levantamento teórico reflexivo sobre a temática em discussão. Na sequência, buscou-se informações oficiais no *site* do Governo do Estado de Minas Gerais (Portal da Transparência MG). Posteriormente, foram enviados os Termos de Anuência (anexo B) para as/os cinco (05) diretoras/es das unidades que compõem o Campus - BH da UEMG. Após consentimento das/os diretoras/es de quatro (04) unidades, foi enviado um *link* para todos os docentes efetivos, contendo um formulário de perguntas fechadas (apêndice A), as quais tinham como proposta, a identificação racial e de gênero das/os docentes das quatro (04) instituições. É importante mencionar, ainda, que esse quantitativo levantado, mediante esse *link*, não representou necessariamente a realidade do corpo docente efetivo das unidades, uma vez que ele considerou somente as/os docentes que responderam o formulário.¹⁵

De posse das respostas, foram identificados os quantitativos de docentes efetivos, os

¹⁴ A proposta dessa etapa da pesquisa envolveria 04 (quatro) docentes, porém devido a indisponibilidade de uma das entrevistadas foi possível refletir apenas sobre as narrativas de 03 (três) docentes

¹⁵ Importante considerar que a UEMG não possui mecanismos de coleta de informações raciais e de gênero de seus docentes.

perfis raciais e de gênero das 04 unidades¹⁶ do Campus - BH envolvidas na pesquisa. A partir dessas informações, construímos gráficos demonstrativos, que constam os dados solicitados e que posteriormente foram expostos e refletidos.

Na sequência, foram selecionadas 04 (quatro) professoras efetivas negras que narraram suas trajetórias de formação acadêmica e profissional conforme roteiro de entrevista-narrativa (contido no apêndice C). Por fim, as narrativas dessas profissionais foram organizadas visando identificar as proximidades, distanciamentos entre si e as bases reflexivas que as narrações provocaram.

Durante todo o desenvolvimento desse estudo, utilizou-se como aporte teórico autoras/es que refletem sobre a docência no Ensino Superior, sobre conceitos de Raça, Gênero e Interseccionalidade, Racismo Estrutural, Preconceito Racial de Marca, bem como outros assuntos que se fizeram necessários. Sendo assim, foram utilizados diversas/os autoras/es, tais como: Silvio de Almeida (2019), José Jorge de Carvalho (2006), Lélia Gonzalez (1984), Helena Hirata (2016), Margareth Rago (1998), Adriana Piscitelli (2009), Kimberlé Crenshaw (2002a, 2002b), Ana Laborne (2014), Edicleia de Oliveira (2020), Sueli Carneiro (2005, 2019a; 2019b), Mary Del Priore (2020), bell hooks (1995), Carla Akotirene (2019), Nilma Gomes (2007, 2019), Djamila Ribeiro (2021), Guacira Louro (2018), Oracy Nogueira (2007), Muniz Sodré (2010), dentre outros.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível destacar os fatores que corroboraram para o surgimento dos questionamentos estudados nesta pesquisa. Dessa forma, destaca-se que a minha identificação¹⁷ enquanto mulher negra, geógrafa, especialista em Gestão de Políticas Públicas com foco na temática de Gênero e Raça, e o exercício de minhas funções - enquanto servidora técnica efetiva da própria universidade – UEMG – foram as bases norteadoras para a problematização aqui exposta.

O ato de exercer as atividades de técnica universitária, em uma instituição de Ensino Superior, permitiu meu contato direto com o contexto supracitado e, que, por sua vez, causou (e ainda causa) grande inquietação no que se refere à investigação. Desse modo, ao conviver diariamente com as/os docentes universitárias/os e, a partir do diálogo com uma das professoras negras e atual diretora de uma unidade, surgiu o questionamento de que ela poderia ser uma das exceções tanto na unidade da instituição quanto em um universo das

¹⁶ O Campus - BH possui cinco (05) unidades e, por questões internas a uma das unidades que o compõe, o estudo envolveu apenas quatro (04) unidades da UEMG.

¹⁷ Para falar sobre minhas experiências e vivências, que são de suma importância para a consolidação desta pesquisa, será utilizada a linguagem pessoal, em primeira pessoa do singular, para que minha subjetividade seja representada no texto.

outras 20 unidades que compõem a UEMG¹⁸ espalhadas pelo Estado de Minas Gerais. Tal observação foi crucial no sentido de provocar o espírito investigativo de problematizar essa hipótese.

Nesse sentido, a fim de colocar em prática a busca por respostas aos questionamentos, optou-se por investigar as propostas da pesquisa no Campus situado na cidade Belo Horizonte - MG, tendo em vista que a instituição de ensino possui muitas unidades espalhadas pelo Estado de Minas Gerais. O referido Campus - BH é composto por 5 unidades¹⁹ identificadas por: Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios – FaPPGeN; Faculdade de Educação – FaE; Escola de Música – EsMu; Escola Guignard e Escola de Design. A escolha se justifica devido à distribuição das unidades ser na capital do estado de Minas Gerais, com destaque nacional nos ramos econômico, político e educacional. Tais instituições de ensino oferecem cursos de Graduação e Pós-Graduação nas modalidades presenciais e a distância.

Para a explanação do que foi desenvolvido nesta pesquisa, este texto foi distribuído em seis capítulos, sendo que, nos três primeiros capítulos discorreremos sobre as bases conceituais que serviram de sustentação para o estudo. No capítulo seguinte, foram expostos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho; na sequência tratamos sobre as trajetórias das mulheres na docência no Ensino Superior, aprofundando esta pesquisa com o relato das narrativas das professoras da UEMG- Campus - BH e suas respectivas análises.

No capítulo inicial, foi feita a introdução do assunto, a partir de um panorama das questões conceituais norteadoras da pesquisa. No capítulo seguinte (02), foram apresentadas as bases conceituais da construção dos termos Raça, Gênero e a convergência desses conceitos na identificação do modo de percepção do ser mulher negra. Foram expostos, então, como esses termos foram concebidos e são de bases sociológicas e dependem diretamente do contexto social e histórico dos grupos envolvidos.

Já no capítulo três (03), foram pontuadas, mais especificamente, questões sobre o mercado de trabalho do Ensino Superior e as oportunidades desse ambiente para as mulheres, mais especificamente negras, apontando dados estatísticos desenvolvidos pelos órgãos governamentais. Nessa parte da pesquisa, adentrou-se na busca de informações sobre as oportunidades de trabalho para as mulheres negras, como também se refletiu sobre essas elucidações.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.uemg.br/home/unidades>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.uemg.br/home/unidades>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

No capítulo quatro (04), foram relatados os procedimentos metodológicos desenvolvidos e que foram cruciais para o alcance dos objetivos traçados. Destacamos, portanto, os embasamentos científicos que proporcionaram o desenvolvimento das questões levantadas e discutidas neste texto. Ainda, foi feita uma apresentação das etapas em que os procedimentos foram desenvolvidos e tratamos, também, sobre os agentes envolvidos nas pesquisas quantitativa e qualitativa.

No capítulo cinco (05), estão dispostas as considerações sobre a docência no Ensino Superior e as reflexões sobre as entrevistas narrativas desenvolvidas com as docentes negras efetivas das quatro (04) instituições da UEMG que compõem o Campus – BH, bem como seus relatos acerca de suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional.

Por fim, no capítulo seis (06), tecemos nas considerações finais ponderações sobre os quantitativos das docentes negras efetivas atuantes nas Unidades da UEMG – Campus BH e reflexões sobre as contribuições das docentes entrevistadas a partir de suas narrações relacionadas com às formas de enfrentamento das intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional.

2. RAÇA E GÊNERO: BASES CONCEITUAIS

No presente capítulo, haverá uma discussão sobre as bases conceituais, que são o foco desta pesquisa, dado que elas provocaram/provocam observações acerca do cenário Racial e de Gênero do país e que, por sua vez, impulsionaram os questionamentos e a presente investigação. No entanto, antes de iniciarmos essas considerações sobre os conceitos aqui tratados, torna-se crucial citar Jonathan Jaumont e Renata Versiani (2016) ao relatarem que

[..] é possível construir conhecimentos que não representem instrumentos para melhor dominar e explorar ou que não signifiquem a perpetuação de uma realidade, profundamente, desigual e injusta. Assim, a ciência pode ser um meio através do qual se alcance importantes contribuições no processo de transformação social (JAUMONT e VERSIANI, 2016, p. 417).

Tais autores destacam que a produção de saberes é um campo minado de disputas entre conhecimento científico e construção social historicamente localizada. Sendo assim, a vida social está diretamente situada no tempo e este vincula-se às relações sociopolíticas e econômicas específicas. Pois bem, o discurso científico e teórico reproduz interesses diversos situados histórico-socialmente.

Partindo do exposto, com a intenção de refletir as questões teórico conceituais, o presente capítulo foi subdividido em três (03) eixos analíticos. Desse modo, no item 2.1 Raça – trabalhamos a forma como o conceito foi refletido semanticamente historicamente no cenário brasileiro, considerando, portanto, cronologicamente o processo de escravidão e de abolição da escravatura, a política de embranquecimento nacional, a invenção do “Mito da Democracia Racial” e, ainda, as correntes interpretativas em torno do significado de Raça e de seus desmembramentos. No item 2.2 Gênero –, foram discutidas as diversas dimensões de Gênero e como ele é pensado e repensado a depender do período em análise. Por fim, no item 2.3 O ser mulher negra – procuramos identificar as dimensões em que os conceitos de Mulher e de Raça envolvem, e os seus intercruzamentos no cotidiano dessa classe.

2.1. Raça

Ao considerarmos Raça como um conceito, é necessário situá-lo no campo semântico e na dimensão temporal. Kabengele Munanga (2003) explica que o conceito de Raça, no período medieval, passou a designar linhagem ou descendência, ou seja, um grupo de pessoas possui um ancestral com características físicas em comum. No período de 1864, o termo foi utilizado para classificar a diversidade humana em grupos contrastados, já nos séculos XVI-XVII, ele circulou na distinção de classes sociais, distinguindo os nobres franceses ou Francos (que se autodeclaravam de sangue “puro” e mais aptos) dos plebeus Gauleses (identificados como seres que poderiam ser escravizados). Nessa lógica de raciocínio, o referido conceito foi transportado da Botânica e da Zoologia sem qualquer identificação real de diferenças morfo-biológicas entre os seres humanos envolvidos. Assim, algumas vezes, a cor da pele é utilizada como um critério de identificação de raças, ou seja, a concentração de melanina, identificada na cor da pele. Sobre essa questão, Kabengele Munanga (2003) destaca que

apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Da mesma maneira que os pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico apesar da pequena estatura que eles têm em comum (MUNANGA, 2003, p.3).

O autor ainda expõe que os patrimônios genéticos de dois (02) indivíduos pertencentes a uma mesma raça, podem possuir mais diferenças genéticas entre si do que entre os indivíduos de outra raça. Desse modo,

[...] um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003, p.4).

Historicamente, o espírito positivista²⁰, que surgiu no século XIX, trouxe questionamentos acerca das diferenças humanas, utilizando como modelos explicativos para essas questões a Biologia e a Física. Nessa interpretação, os determinismos biológico e geográfico seriam capazes de explicar as diferenças moral, intelectual e psicológica dos homens. Dessa forma, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos indicativos de pouca inteligência e agressividade. Tal falácia justificou as ações imperialistas, resultando em invasões nos territórios africanos e na inferiorização dos povos colonizados (ALMEIDA, 2019, p. 21).

Contextualizando e espacializando as discussões acerca desse conceito de Raça no Brasil e o conjunto de pensamentos que ele promove, compreende-se que a identificação racial e a concepção de Racismo nasceram associados à escravidão. Esse processo de exploração se deu a partir da concepção da inferioridade biológica dos negros em relação às atividades intelectuais, econômicas e sociais.

Dessa forma, a abolição da escravatura no Brasil não significou a eliminação dos valores associados às diferenças raciais e à superioridade branca. Foi observado, portanto, a continuidade e a reprodução dos preconceitos e do racismo estrutural, com a difusão nos ambientes político e jurídico, e, também, com a divulgação das teses do chamado “racismo científico²¹”, conforme afirma Luciana Jacocoud (2008). A abolição também coincidiu com o nascimento da República e com a propagação de ideias de igualdade. Em relação a isso, a autora destaca que

segundo Mattos, a emergência do conceito de raça permitiu a construção de uma “contrapartida possível à generalização de uma concepção universalizante de direitos do cidadão em sociedades que não reuniam condições políticas efetivas para realizá-lo” (MATTOS, 2000, p. 12 apud JACCOUD, 2008, p. 48).

Dessa maneira, as raças passaram a ser separadas não mais pelas questões religiosas, culturais ou econômicas, sendo, então, segregadas por desigualdades naturais. Esse fato passou a ser identificado como um desafio nacional à medida em que só seria possível o progresso ou o desenvolvimento nacional se o país fosse composto por pessoas

²⁰ “O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão. “(ISKANDAR e LEAL, 2002, p. 3).

²¹ Conjunto de teorias raciais que deram status científico às desigualdades entre os seres humanos, com o uso de sofisticadas taxonomias. (SCHWARCZ, 1993)

“potencialmente capazes”, ou seja, pessoas essencialmente brancas. Para efetivar tal proposta, o branqueamento racial se tornou um projeto nacional com o estímulo à imigração europeia e à promoção do desaparecimento do povo negro, interpretado como um mal para o país. Assim, compreende-se que

a ideia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país (JACCOUD, 2008, p. 49).

Tal proposta de formação de uma identidade brasileira branca, efetivada por meio das políticas públicas de imigração e de branqueamento da população, teve como base a presunção da superioridade branca, sendo considerada na época, a raça mais adiantada e, que ao se miscigenar com outras raças, promoveria uma queda progressiva das raças mais escuras. Logo, esse processo de miscigenação produziria “naturalmente” uma população mais clara e que, paulatinamente dizimaria a população mais escura.

Nessa perspectiva, com a formação de uma “brasilidade mestiça” e o surgimento da perspectiva da democratização do país, propagou-se a ideia de uma convivência pacífica entre os diferentes grupos socioculturais residentes no país. Nesse sentido, a ideia da mestiçagem ganhou uma nova configuração, ou seja, o país composto por grupos mestiços precisava promover uma relação democrática entre seus habitantes. Nesse contexto, surge, então, uma obra clássica *Casa-grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), que descreve de forma exitosa, a formação nacional brasileira composta por uma brasilidade mestiça, orgânica e unitária, ratificando que todas as raças são igualmente valiosas. Emerge-se, desse modo, a concepção de uma vivência democrática entre os grupos raciais no país, ou seja, a concepção do termo “Democracia Racial”, interpretada posteriormente como “Mito da Democracia Racial”.

Washington Nascimento (2006), em suas pesquisas, destaca que o estudioso Carlos Hasenbalg, no livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, lançado no ano de 1979, trouxe para estudo, questões que foram e são válidas para boa parte do movimento negro do Brasil. O cenário de lançamento do livro estava marcado por ações do momento

Movimento Negro Unificado²² (MNU) que atacava a ideia de “Democracia Racial” e recuperava a ideia de Raça, em uma intensa busca pela reintrodução da discussão sobre a nacionalidade brasileira. Para ele, essas contribuições resultaram “nas disputas em torno do Estatuto da Igualdade Racial que, a despeito de sua importância histórica, já nasce envolto em uma ideia do século XIX, retomada nos anos 1970 e que se recusa a morrer” (NASCIMENTO, 2006, p. 208). Nesse sentido,

ao recuperar a ideia de raça, o MNU procurou dividir a população brasileira entre brancos e negros (recusando outros termos, como mestiços, morenos, pardos, etc.), tal qual faz Hasenbalg, para quem os indivíduos, considerados pelos IBGE como “pardos” e “pretos”, em sua estatística são agrupados sob a nomenclatura de “negros”. Ele fez em sua análise acadêmica o que o MNU fazia na política (NASCIMENTO, 2006, p. 207).

Nessa perspectiva, Antônio Guimarães (2016, p. 242) acrescenta que “esses ativistas [os ativistas negros] faziam/fazem a denúncia da democracia racial como ideologia dominante dos brancos e redefiniram o termo negro para englobar pretos e pardos, com o intuito de entupir a válvula de escape do mulato.” Em relação a essa fala, Nilma Gomes (2019) destaca que

ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta armativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2019, p. 22).

É válido citar, ainda, que, atualmente, as/os pesquisadoras/es têm enfrentado os desafios de pesquisar e de interpretar o processo identitário brasileiro, procurando entender e considerar que ele envolve adesões e escolhas tanto teóricas quanto políticas. Nesse contexto, ser branco, indígena ou negro é, sobretudo, uma invenção social elaborada pelas coletividades que integram a pluralidade cultural e étnico-racial do Brasil e se expressam por via de distintas designações. Nesse sentido, reflexões sobre a conceituação do termo Raça se fazem necessárias.

²² “O Movimento Negro é, portanto, um ator político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo.” (GOMES, 2019, p. 25-26).

Silvio de Almeida (2019) explica que existem controvérsias com o uso do termo Raça. Porém, o autor deixa claro que, de uma forma mais geral, o termo sempre esteve atrelado a identificações utilizadas pela Biologia na classificação de plantas e de animais. Assim, ele afirma que

[...] raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há uma contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Tendo em vista estas constatações, Silvio de Almeida (2019) considera que o conceito de Raça se manifesta a partir de dois registros: um com característica biológica, no qual a definição é atribuída por um traço físico; e outro com característica étnico-cultural em que a identidade é associada à origem geográfica, à religião, à língua e a outros costumes. E, a partir dessas definições, é possível caracterizar e diferenciar os conceitos de racismo, preconceito e discriminação. Desse modo, a partir das ideias do autor, consideramos Racismo como

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam nas desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Nesse contexto, fica evidente que o conceito de preconceito racial, nas palavras de Silvio de Almeida (2019), tem como ponto principal de sua manifestação o julgamento estereotipado acerca dos indivíduos de um determinado grupo racial. Essas espécies de julgamentos, baseadas, sobretudo, na imagem atribuída a esses grupos de pessoas, podem resultar, não necessariamente, em práticas discriminatórias. Como por exemplo, desse preconceito racial está a produção da imagem deturpada dos negros como pessoas violentas e inconfiáveis, dos judeus como pessoas avarentas; dos orientais como “naturalmente” preparados para as ciências exatas. (ALMEIDA, 2019)

Na visão de Silvio de Almeida (2019), a Discriminação Racial está diretamente relacionada ao tratamento diferenciado dado aos grupos identificados racialmente, ou seja, esse tratamento possui como requisito principal o poder e a sua manutenção. Assim, para o estabelecimento e a permanência desse poder, torna-se essencial a atribuição de vantagens e de desvantagens raciais, bem como a possibilidade efetiva do uso da força. Essa discriminação, que é motivada racialmente, poderá ocorrer por meio do repúdio ostensivo a indivíduos ou a grupos como por exemplo: as barreiras étnicas praticadas nas fronteiras dos países que proíbem a entrada de negros, de judeus, de muçulmanos, de pessoas de origem

árabe ou persa, ou até mesmo nos estabelecimentos comerciais que recusam o atendimento a determinados tipos de clientes identificados racialmente (discriminação direta).

Convém ressaltar, ainda, que, para Muniz Sodré (2010), a Discriminação Racial brasileira é explicada a partir de uma espécie de relação racial, em que a hierarquização racial começa desde o nascimento das vantagens patrimoniais de gradação de cor da pele, ou seja, a partir do mais escuro para a sublimidade do mais claro. Ele afirma que “do ponto de vista do indivíduo de pele escura, é evidente a existência de um mal-estar ético e antropológico, que nenhum discurso denegatório, seja ele de esquerda ou de direita, consegue ocultar.” (SODRÉ, 2010, p. 326)

Tal segregação racial se estabelece e se mantém, por meio de um discurso com dimensão civilizatória, uma vez que essa civilização é uma “espécie de entidade cultural mais ampla [...], por sua amplitude, apresenta-se como mais fechada e menos mutável do que a cultura²³” (SODRÉ, 2010, p. 326), e, conseqüentemente, mais rígida no que se trata de sua manutenção e reprodução. Nessa perspectiva, o discurso apresenta-se como uma

prática (em níveis consciente e subconsciente) destinada a naturalizar e fixar os significados de um ‘meio vital’ em posições afins às relações de poder, sua orientação ideológica não é nada evidente para quem já nasce com o ‘patrimônio’ da pele clara, o fundo de preconceitos responsável pela totalidade de julgamentos que produz a crença em alguma coisa. (SODRÉ, 2010, p. 326)

Nesse discurso, ocorre então, uma espécie de conversão desses indivíduos, porém, com a manutenção da identidade eurocêntrica. Nessa lógica, o indivíduo de pele clara aceita a presença do outro (negro) no convívio social, mas sem considerá-lo membro da sociedade. Sobre tais questões, Muniz Sodré (2010) explica que

nos Estados Unidos, o impasse resolveu-se em separatismo, a partir de uma linha de diferença sanguínea estabelecida pelo sistema chamado Jim Crow: o Outro não é ‘um de nós’, mas é alguma coisa -negro, hispano, etc.- a ser apenas mantida à distância. Na solução brasileira (transigente, uma vez que o separatismo não entrou no ajuste civilizatório), proclama-se a proximidade do Outro, mas sem realmente deixá-lo ser enquanto tal, reconhecê-lo como singular, como um qualquer, dotado de fala própria. (SODRÉ, 2010, p. 327)

O mesmo fato discriminatório, portanto, poderá ainda se manifestar de forma implícita, devido a sua não previsibilidade em norma concreta ou prática sendo identificada como discriminação indireta. Nesse viés, é importante considerar que a discriminação também

²³ Para Muniz Sodré (2010), a cultura é entendida como uma dinâmica de trocas (econômicas, científicas, tecnológicas, etc.), dos empréstimos e das mudanças.

traz a possibilidade de tratamento diferenciado a determinados grupos como forma de correção das desvantagens causadas pela discriminação negativa. Essa forma de correção (discriminação positiva) dos danos causados pela discriminação negativa é posta em prática a partir das políticas de ação afirmativa. É importante distinguir, então, que a discriminação positiva se faz necessária como uma forma de correção das desvantagens causadas pela discriminação negativa. Logo, o tratamento diferenciado, nesse caso, a grupos historicamente discriminados, é crucial com o objetivo de tentar corrigir os danos sociais causados pela discriminação negativa. Nesse contexto, Nora Gluz (2010) discorre sobre a discriminação positiva afirmando que

essas medidas [discriminações positivas] supõem um tratamento desigual de modo a igualar as oportunidades de grupos desfavorecidos. Progressivamente foram disseminando-se em diferentes legislações, em especial por meio das “cotas”, que obrigam as instituições a incorporar, em proporções juridicamente estabelecidas, minorias excluídas e estigmatizadas (uma porcentagem de minorias nas vagas escolares, nas listas de candidatos a cargos políticos, etc.) (GLUZ, 2010, p. 1).

Em contrapartida, Robert Castel (2008) afirma que a discriminação negativa

[...] marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

A partir dessa conceituação, é possível citar Antônio Guimarães (2003, p. 11), que expõe a classificação de cor no Brasil a partir de um discurso de qualidades e de atitudes. O autor identifica que a discriminação racial incide sobre fenótipos dos sujeitos, o que indica uma espécie de “preconceito de marca”, conceituado por Oracy Nogueira. A sociedade costuma classificar os grupos conforme os fenótipos, a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e lábios. Logo, a pessoa poderá ser discriminada por sua aparência física e não por sua genealogia de origem africana.

Oracy Nogueira (2007) relata que o termo “*preconceito de marca*”, foi designado para diferenciar a modalidade de preconceito que acontece no Brasil da forma como ele aparece nos Estados Unidos, identificado por “preconceito de origem”. Para o autor,

quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do

preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2007, p. 292)

Na tentativa de diferenciar o “preconceito racial de marca” e o “preconceito racial de origem”, Oracy Nogueira (2007) propõe analisar os conceitos da seguinte forma: 1 - *Quanto ao modo de atuar*; 2 - *Quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado*; 3 - *Quanto à carga afetiva*; 4 - *Quanto ao efeito sobre as relações interpessoais*; 5 - *Quanto à ideologia*; 6 - *Quanto à distinção entre diferentes minorias*; 7 - *Quanto à etiqueta*; 8 - *Quanto ao efeito sobre o grupo discriminado*; 9 - *Quanto à reação do grupo discriminado*; 10 - *Quanto ao efeito da variação proporcional do contingente minoritário*; 11 - *Quanto à estrutura social*; 12 - *Quanto ao tipo de movimento político a que inspira*.

Assim, ele explica cada uma das formas de análise, começando pelo “o modo de atuar”. Tal perspectiva de análise explica que, no que se refere ao “preconceito de marca”, há uma relativização na medida em que o indivíduo de cor se encontra, ou seja, se o indivíduo de cor possuir uma superioridade inegável, em inteligência ou instrução, em educação, profissão e condição econômica, for hábil, ambicioso e perseverante poderá ocupar um clube recreativo, por exemplo. Desse modo, o clube lhe dará acesso abrindo-lhe uma espécie de exceção se compararmos as outras pessoas com traços raciais equivalentes ou mais leves.

Contudo, no caso dos Estados Unidos, as restrições impostas ao indivíduo negro se mantêm, independente das condições supracitadas. Dessa forma tanto o portador de títulos acadêmicos quanto o operário serão impedidos de frequentar o clube recreativo.

No que se trata da “definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado”, no caso do Brasil, o critério utilizado é fenótipo ou aparência racial; já no caso do “preconceito de origem” utiliza-se as “potencialidades hereditárias” do mestiço independente de sua aparência. Oracy Nogueira (2007) aprofunda nessa reflexão explicando que o “preconceito de marca” no Brasil é composto pelo

limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função das características de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência, etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado. (NOGUEIRA, 2007, p. 293)

Sendo assim, ele expõe que a amplitude de variação dos julgamentos está limitada à impressão de ridículo ou de absurdo entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou do que outros lhe atribuem. Dessa forma, “a concepção de branco e

não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região.” (NOGUEIRA, 2007, p. 294)

É interessante citar, então, que, no caso dos Estados Unidos o branqueamento pela miscigenação não implica na incorporação do grupo branco, ou seja, o negro é definido como “*todo indivíduo que, na sua comunidade, é conhecido como tal*”, sem qualquer referência a traços físicos. Ou seja, mesmo se o indivíduo tiver cabelos loiros, olhos verdes, lábios finos, sem nenhuma característica que possa considerá-lo como negróide, para todos os efeitos sociais ele continuará sendo negro. Nesse sentido, indivíduos com características negróides leves ou completamente brancos, que viveram no Brasil como brancos, ao viajarem para os Estados Unidos, podem ser considerados como negros.

Dessa forma, observamos que “*quanto à carga afetiva onde o preconceito é de marca, ele tende a ser mais intelectual e estético; onde é de origem, tende a ser mais emocional e mais integral, no que toca à atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado*” (NOGUEIRA, 2007, p. 295)

No Brasil, a forma em que o “preconceito de marca” se manifesta varia diretamente com os traços negróides, uma vez que, quando esses traços se manifestam em uma pessoa por quem se tem simpatia, eles causam pesar, na mesma proporcionalidade de um defeito físico, conforme afirma Nogueira (2007). Isso ocorre, pois, desde cedo, é inculcido nas crianças brancas e naquelas de cor, que tais traços enfeiam e tornam o seu portador rejeitado para o casamento, o que causa, por exemplo, inferioridade e de indesejabilidade de possuir tais traços.

É crucial ressaltar que, nos Estados Unidos, o “*preconceito [racial de origem] tende a ser antes emocional e irracional que intelectual e estético, assumindo o caráter de antagonismo ou ódio intergrupais*” (NOGUEIRA, 2007, p. 296). Ele manifesta-se de forma mais consciente, e nos mais diversos aspectos da vida social – na segregação ocupacional, residencial, escolar, nas instituições religiosas, recreativas e de assistência social e sanitária, em logradouros públicos e recintos de acesso público. A saber, o autor cita a parcialidade do júri popular nos Estados Unidos, quando se trata de julgar um negro.

Considerando os outros fatores de diferenciação do “*preconceito racial de marca*” o autor utiliza o método de observação relacionado “*ao efeito sobre as relações interpessoais*”. No Brasil, o “*preconceito racial de marca*” ela varia conforme relações interpessoais, ou seja, um indivíduo por ter preconceito com as pessoas de cor e, ao mesmo tempo ser amigo particular, cliente ou admirador de uma determinada pessoa também de cor.

Nos Estados Unidos, a pessoa branca que mantém relações de amizade, ou se casa ou se une com uma pessoa de cor, passa a ser socialmente negra sendo pejorativamente chamada de “negro-lover” ou de “negro voluntário”, além de estar sujeito à sanções mais drásticas (NOGUEIRA, 2007).

“*Quanto à ideologia*”, no Brasil, o “*preconceito de marca*” apresenta ideologia é assimilacionista e miscigenacionista, já nos Estados Unidos, ela é segregacionista e racista. Oracy Nogueira (2007) explica, nacionalmente, existe uma visão de que o negro e o índio desapareceram como tipos raciais, mediante o cruzamento com o branco e que, esse processo de branqueamento constituirá a melhor solução para a heterogeneidade do povo brasileiro. Assim, espera-se que o indivíduo de outra origem, que não a luso-brasileira, abandone suas heranças cultural. Dessa forma, “as expectativas assimilacionista e miscigenacionista manifestam-se, ambas, tanto em relação aos elementos de procedência africana e indígena como em relação aos imigrantes estrangeiros e sua descendência.” (NOGUEIRA, 2007, p. 298) No entanto, nos Estados Unidos, a expectativa da maioria, em relação às minorias sujeitas a discriminação, é de manutenção da “pureza” racial de tal modo cada grupo vive em um mundo social à parte.

No que se trata da “*distinção entre diferentes minorias*”, o “*preconceito de marca*”, caso brasileiro, o dogma da cultura prevalece sobre o da raça, e nos Estados Unidos, ocorre o oposto. No Brasil, os imigrantes que procuram manter seu patrimônio cultural - língua, religião e costumes - e, passam por maiores situações de preconceito do que o imigrante que se mistura com a cultura brasileira. Já nos Estados Unidos, há uma maior tolerância com os imigrantes que mantêm sua cultura, que falam mesmo que em público, que conservam sua própria música.

No tocante à “*etiqueta*”, em que ocorre o “*preconceito de marca*”, há ênfase nos comportamentos dos indivíduos discriminadores de modo a evitar a humilhação dos indivíduos discriminados. Nessa proposta, torna-se desagradável tratar o assunto da cor diante de uma pessoa preta ou parda, da mesma forma que tratar de qualquer assunto capaz de ferir a sua susceptibilidade.

Nos Estados Unidos, onde ocorre o “*preconceito de origem*”, a etiqueta está relacionada à forma de expressão e de tratamento regulamentadas. Dessa forma, o branco exige que o chamem de *mister* adicionado de seu sobrenome, porém, o negro tem que se conformar em ser chamado pelo branco pelo primeiro nome. Em certas casas comerciais, o negro somente é atendido de pé, junto ao balcão; no sul do país, o negro se dirige à mulher

branca, de chapéu na mão, e em caso de transgressão desta regra, passa por graves conflitos.

“*Quanto ao efeito sobre o grupo discriminado*”, onde ocorre “preconceito de marca”, a consciência da discriminação descontinuada e, onde ele é de origem, ela tende a ser uma espécie de obsessão. O autor salienta que a tomada de consciência aguda da própria cor no Brasil ocorre nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo; ou quando está em contato com pessoas estranhas.

Já nos Estados Unidos, a preocupação de autoafirmação do negro manifesta-se na dedicação quanto à revalorização estética da raça, por meio das fotografias que ilustram as páginas dos jornais e revistas, mantidas pelo próprio grupo; na valorização intelectual (ciências e artes) das pessoas de cor; em todo o esforço destinado a destruir os estereótipos relacionados à perpetuação da inferioridade do negro. Os negros, portanto, possuem uma preocupação obsessiva em banir da linguagem e do comportamento simbólico toda expressão ou manifestação que envolva a depreciação de seu grupo. Assim,

nos Estados Unidos, a consciência da própria identificação racial, por parte do negro, é contínua, permanente, obsedante; e envolve três tendências que se interpenetram: 1) uma preocupação permanente de autoafirmação; 2) uma constante atitude defensiva; e 3) uma aguda e peculiar sensibilidade a toda a referência, explícita ou implícita, à questão racial. (NOGUEIRA, 2007, p. 300)

No que tange à “*reação do grupo discriminado*”, em que ocorre o “*preconceito de marca*”, a reação tende a ser individual, uma vez que o indivíduo procura “compensar” suas marcas por meio da ostentação de aptidões e de características que possam implicar em sua aprovação social. Em contrapartida, se o preconceito é de origem, a reação ocorre de forma coletiva mediante um reforço de solidariedade grupal.

Na visão do autor, quando se usa a expressão “grupo preto” ou “negro”, “grupo branco” ou “grupo pardo”, no Brasil, trata-se somente de conjunto de indivíduos com esta ou aquela aparência física, não implicando em uma organização específica. Entretanto, nos Estados Unidos, a luta do negro é coletiva, haja vista que as conquistas individuais são enxergadas como verdadeiras tomadas de novas posições em prol do grupo todo, em que o indivíduo de cor é uma espécie de representante – diplomata - de seu próprio grupo, afirma Nogueira (2007).

Outra perspectiva de análise mencionada é “*efeito da variação proporcional do contingente minoritário*”, na qual ocorre o “preconceito de marca”, caso brasileiro, o preconceito torna-se menos intenso nos locais em que há uma maior proporção de indivíduos do grupo discriminado. Já onde é de origem, caso dos Estados Unidos, acontece justamente o

contrário, nos locais onde há maior porcentagem dos grupos discriminados, o preconceito se agrava. A saber, o autor cita os casos da Bahia e do Rio de Janeiro, lugares com maiores proporções de negros e com menores manifestações ostensivas em relação a São Paulo, e o caso dos Estados Unidos, em que, em alguns pontos do Norte, o aumento da proporção de negros tem correspondido a um agravamento da “questão racial”.

“*Quanto à estrutura social*”, no Brasil, o preconceito de raça é disfarçado pelo de classe, com a qual tende a se coincidir, já que a probabilidade de ascensão social é inversamente proporcional à intensidade das marcas em que o indivíduo é portador²⁴. Assim, nos locais onde o preconceito é de origem, ocorre uma espécie de formação de sociedades paralelas, em que os grupos permanecem rigidamente separados uns dos outros, ou seja, há uma formação rígida do grupo discriminador e outra do grupo discriminado.²⁵

Acerca do “*tipo movimento político a que inspira*”, no Brasil, onde ocorre o “*preconceito de marca*”, a luta do grupo discriminado se mistura com a luta de classes, e no caso dos Estados Unidos, onde ocorre o “*preconceito de origem*”, o grupo discriminado luta por um status e é considerado uma “*minoria nacional*”.

Dessa forma, a respeito do que foi estudado pelos autores Kabengele Munanga (2003), Luciana Jacocoud (2008), Washington Nascimento (2006), Antônio Guimarães (2016), Muniz Sodré (2010), Silvio de Almeida (2019), Oracy Nogueira (2007) podemos identificar que as reflexões em torno do conceito de Raça e de seus desmembramentos são diversas.

De certa forma, observamos que há certa complementaridade entre o que foi exposto por Silvio de Almeida (2019) e Oracy Nogueira (2007), considerando que ambos os autores retratam a profundidade que se deve considerar quando se trata das questões raciais. Silvio de Almeida (2019) expõe que no Brasil ocorre o Racismo Estrutural. Tal sistema pode, de certa forma, ser comparado à estrutura de um prédio, que, devido a sua profundidade não possui fácil identificação de suas bases estruturais. Assim, o referido prédio pode possuir rigidez, porém as bases que o sustentam podem ter características diversas não identificáveis. Da mesma forma, essa analogia pode ser feita ao Racismo Estrutural, que possui rigidez, fixidez e características diversas em sua estrutura é de difícil visualização e identificação.

²⁴ “No Brasil, os próprios sociólogos que têm estudado o problema se veem em dificuldade quanto à distinção entre os efeitos do preconceito de classe e do preconceito de cor em relação aos pretos e pardos.” Conforme aponta Nogueira (2007, p. 303)

²⁵ “Nos Estados Unidos, é tal a impermeabilidade que se observa entre os grupos branco e negro que alguns dos mais destacados sociólogos não têm considerado impropriedade o emprego do termo “casta” com relação a tais grupos e, portanto, com referência à organização social norte-americana”. Conforme destaca Nogueira (2007, p. 303)

Assim, o pensamento de Oracy Nogueira (2007) pode ser utilizado como complementar nessa proposta estrutural de Silvio de Almeida (2019), na medida em que ele traz questões que podem ser consideradas, identificadas e aprofundadas nos fatores estruturais propostos pela perspectiva de análise do Racismo Estrutural.

Oracy Nogueira (2007) expõe que na manifestação do preconceito racial, há um conjunto de proposições relacionadas ao modo de ser, nas relações interindividuais e nos padrões explícitos de tratamento e que vão caracterizar o “preconceito racial de marca” e o “preconceito racial de origem”.

Considerando tal visão, então, notamos que o conjunto de fatores sociais, culturais e políticos, a serem identificados nas manifestações dos preconceitos de marca e de origem, propostas por Oracy Nogueira (2007), podem, de certa forma, contribuir para a identificação de algumas das estruturas que sustentam o Racismo Estrutural, conceituado por Silvio de Almeida (2019).

Sendo assim, no campo das relações inter-raciais, como relatado por Oracy Nogueira (2007), há uma espécie de regra proposta pelo branco que procura evitar a suscetibilidade do homem de cor. Nessa perspectiva, a palavra “negro” carrega uma espécie de conflito, podendo ser substituída nas fases de acomodação, por expressões como “pardo”, “mulato”, “preto”, “moreno” e “caboclo”. Nas situações de conflito, ou seja, nos casos em que a presença do negro se torna incômoda, o comportamento social dos brancos passa a ser direcionado para algo disfarçado, dando a entender que o negro está causando um problema social²⁶. Já no caso dos Estados Unidos, existe a franqueza do tratamento social, sem o uso de quaisquer subterfúgios²⁷.

A respeito das conceituações apresentadas, verifica-se a diversidade e a complexidade de interpretações sobre o conceito de Raça e os desmembramentos de tais visões. Para isso, faz-se necessário trazer o relato da identificação do conceito a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, tendo em vista que seus dados serão trabalhados no desenvolver deste texto.

Dessa forma, o IBGE, em seus censos, faz o levantamento de informações da situação econômica, social e política do país, e, dentro dos parâmetros de análise utilizados, a cor ou a

²⁶ “Uma das consequências diretas da orientação aqui assinalada é o caráter intermitente que tende a assumir a consciência de raça, no brasileiro de cor. Outra consequência, não menos importante, é que o processo de acomodação é facilitado pelo “desarmamento afetivo” do negro”, destaca Oracy Nogueira (2007, p. 305).

²⁷ “[...] o referido traço contribui para a continuidade obsessiva da consciência de raça do negro norte-americano, bem como para o estado quase permanente de conflito que caracteriza a situação racial dos Estados Unidos.” (NOGUEIRA, 2007, p. 305).

raça são registradas conforme a autodeclaração dos entrevistados. Assim, a depender do período em análise, as categorias classificatórias variam historicamente, ou seja, atualmente, as pessoas são entrevistadas e têm a opção de se autodeclararem como: branca, preta, parda, indígena ou amarela, conforme podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1 – Opções de categorias classificatórias do quesito cor ou raça ao longo da história dos censos demográficos brasileiros

1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000	2010
População livre (define sua cor)	Branca Preta Cabocla Mestiça	Preta Branca Amarela Outras respostas foram codificadas como pardas)	Branca Preta Amarela Parda (existia instrução para o recenseador não usar categoria “morena” na resposta	Branca Preta Amarela Parda Índia (apenas para pessoas que viviam em aldeamentos ou postos indígenas, as demais que se declararam índias deveriam ser classificadas como pardas)	Branca Preta Amarela Parda	Branca Preta Amarela Parda Indígena	Branca Preta Amarela Parda Indígena	Branca Preta Amarela Parda Indígena (se indígena: etnia e língua falada)

Fonte: elaborado por Petrucelli, J. L. e Saboia, A. L. (IBGE, 2023)

Ainda nessa perspectiva, Leonardo Athias (2018), pesquisador do IBGE, explica que

[...] há um sistema que ganhou força nas últimas décadas a partir de estudos sociológicos que avançaram a diferença “brancos/não brancos” para mostrar desigualdades raciais/sociais (Ver, por exemplo, HASENBALG, 1985; HASENBALG; SILVA, 1988; CARVALHO; NERI, 2000; PASTORE; SILVA, 2000). A prática mais recorrente é somar pessoas classificadas como pretos e pardos para formar uma categoria chamada de negros. Esse sistema também ganha força por pressão do Movimento Negro e se encontra validado em textos jornalísticos e de órgãos oficiais, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, ministérios, secretarias de governo e organismos internacionais (por exemplo, RETRATO..., 2011; BATISTA; WERNECK; LOPES, 2012; BRASIL, 2015; DESENVOLVIMENTO..., 2017). Tal sistema é, inclusive, erroneamente atribuído ao IBGE (ATHIAS, 2018, p.189).

Em suma, o uso do termo “Raça” deve se configurar, na atualidade, como uma base conceitual sociológica de identificação dos seres humanos historicamente explorados, escravizados, ou seja, desumanizados do contexto social. Ser branco, preto, pardo, indígena ou amarelo, vai muito além de possuir determinada identificação fenotípica; significa carregar

na pele marcadores sociais e representação social.

Para tanto, serão abordadas, na sequência, reflexões provindas acerca dessa temática com o aprofundamento das questões relacionadas à identidade de gênero (subitem 2.2) atreladas à autodeclaração racial/étnica (subitem 2.3).

2.2. Gênero

Seguindo um viés de interpretação fenotípica do conceito de Raça, acrescenta-se o entendimento do conceito de Gênero a partir do qual nossa sociedade costuma se basear no tratamento de grupos humanos. Dessa forma, as diferenças sobre o corpo de homens e de mulheres, no que diz respeito a aspectos sexuais criam a falsa ilusão de que existem diferenças entre ser homem ou ser mulher, feminino ou masculino.

Nesse sentido, Adriana Piscitelli (2009) define que o conceito de Gênero foi elaborado e reformulado em momentos pontuais da história, sendo que, em alguns deles, o termo possuiu caráter inovador. A compreensão do conceito possui, então, relação direta com a cultura que se manifesta entre os povos e os aprendizados perpassados ao novo ser desde o seu nascimento. Dessa forma, “as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social” (PISCITELLI, 2009, p. 124).

Guacira Louro (2011) confirma a visão de Adriana Piscitelli (2009) pontuando alguns dos marcadores simbólicos, materiais e sociais utilizados socialmente para diferenciar os sujeitos. Ela expõe que: “Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens. Há linguagens, espaços, moda, direitos, ofícios sobre os quais se costuma dizer que são para gays e não para héteros.” (LOURO, 2011, p. 4)

A lógica dicotômica²⁸ em relação masculino-feminino traz a ideia da oposição entre o polo dominante e o polo dominado, assim, seu processo de desconstrução considera que o poder se exerce em várias direções e pode fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Desse modo, outros fatores são considerados na relação de poder, ou seja, torna-se importante considerar a raça, a classe, a religião, a idade, como fatores capazes de provocar diversos arranjos de dominação.

Guacira Louro (1997) acrescenta, ainda, que é preciso desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, problematizando tanto a oposição entre eles como as bases de cada um. Para isso é necessário perceber que o polo masculino contém o feminino (muitas vezes reprimido) e

²⁸ Na perspectiva teórica deste texto, consideramos que essa diferença é atribuída a partir de uma determinada cultura, sendo assim é considerada uma referência como base de comparação. Assim, na sociedade brasileira, essa diferença toma como base de análise e comparação, a visão do que se considera por homem branco, heterossexual, de classe média urbana e de religião cristã, conforme relata Guacira Louro (2011).

vice-versa, além disso, resta saber que ambos os polos são internamente fragmentados, não sendo possível identificar a mulher ou o homem, à medida em que existem diferentes homens e mulheres que não são identificados entre si.

Nesta ótica, a questão de Gênero está ligada à forma como a sociedade cria os diferentes papéis sociais e os comportamentos relacionados aos homens e às mulheres. O debate sobre este tema tem se concentrado em diversos movimentos que levantam as variadas possibilidades de interpretação sobre como a sociedade conduz e impõe as questões de gênero, seja na relação com o poder, na relação de trabalho, na política ou nos diversos aspectos da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, Adriana Piscitelli (2009) relata que, nas novas leituras de Gênero, há um grande esforço em eliminar qualquer fixidez na noção de sexo, ou seja, qualquer padronização biológica que, de certa forma, autoriza intervenções médicas numa perspectiva de “corrigir os erros”. Isso ocorre, pois ao “pensar em gênero não podemos restringir-nos a homens e mulheres, a masculino e feminino. É preciso incluir todas essas categorias de pessoas” [intersexos, transexuais e travestis] (PISCITELLI, 2009, p. 143).

Logo, sintetizando, de certa forma, a trajetória do conceito, a autora afirma que

entretanto, nas suas reformulações, o conceito de gênero requer pensar não apenas nas distinções entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, mas em como as construções de masculinidade e feminilidade são criadas na articulação com outras diferenças, de raça, classe social, nacionalidade, idade; e como essas noções se embaralham e misturam no corpo de todas as pessoas, inclusive aquelas que, como intersexos, travestis e transexuais, não se deixam classificar de maneira linear como apenas homens ou mulheres (PISCITELLI, 2009, p. 146).

Joan Scott (1995) confirma o exposto ao relatar que o termo Gênero é uma construção social elaborada em diferentes contextos históricos. Para ela,

o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, 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. 22)

Partindo deste entendimento, Joan Scott (1995) expõe que a história das mulheres possui fundamentação numa perspectiva masculina de organização da sociedade, sendo utilizada a diferença sexual como legitimação dessa manutenção de poder. O termo não apenas faz referências ao significado da oposição homem/mulher, como também protege o

poder político por meio de uma construção humana que parte da ordem natural e divina.

Assim, ao fazer uma reflexão histórica acerca do papel social das mulheres, Mary Del Priore (2020) expõe que, até o período em que se deu a independência, o grupo feminino vivia em um contexto com patriarcalismo difundido também pela Igreja, que moldou comportamentos específicos para os homens e as mulheres em todas as esferas sociais, ou seja, nas festas, nas ruas e no dia a dia. Logo, essa espécie de código de conduta padronizou os homens como seres cavalheiros, imponentes, ativos e corteses; e as mulheres como exemplos de damas compostas e submissas. Sobre essa questão, reflete-se que

tudo isso era associado a uma educação devidamente diferenciada para meninos e meninas, cujas bases eram: para eles, uma educação voltada à construção de um cidadão pacífico, obediente às leis, respeitador da autoridade, da honra e do dever. Para elas, a polidez, a caridade, a fidelidade, ser paciente e benigna e seguir os princípios austeros da mulher forte, manter a fala suave e modesta (PRIORI, 2020, p. 110).

No período imperial, essa mulher tinha que ser naturalmente frágil, bonita, boa mãe, submissa e doce. A visão que se divulgava das mulheres era vinculada à naturalização do instinto materno e este, por sua vez, era inibidor de qualquer comportamento oposto. Nesse viés, Mary Del Priore (2020) exemplifica ao dizer que

no Nordeste, onde a família patriarcal esteve mais visível, o historiador Miridan Falci conta que havia uma sociedade altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre livres e escravos ou brancos e caboclos. Na hierarquia estabelecida entre mulheres havia as senhoras, “dona fulana” ou apenas “dona”; em seguida as “pipiras” ou “cunhãs”, mantidas pelo fazendeiro, mais tarde pelo político provincial; e depois as escravas e negras. As mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar: eram treinadas para desempenhar o papel de mães e exercer as prendas domésticas. As menos afortunadas, viúvas ou membros da elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo e davam aulas de piano e solfejo, ajudando, assim, na criação e na educação da numerosa prole que costumava cercá-las (PRIORI, 2020, p. 75).

Percebemos, dessa forma, que as atividades empreendedoras não eram bem-vistas socialmente. Logo, as mulheres que as exerciam, se tornavam-se alvos da maledicência masculina. Isso, conseqüentemente, provocou, em muitos casos, o anonimato por parte dessas mulheres.

Nessa época, então, era consensual a ideia de que esse grupo não precisava trabalhar e muito menos ganhar dinheiro, já que essas atividades eram majoritariamente exercidas pelos homens. Já aquelas que eram pobres, não tinham alternativa a não ser exercer atividades que garantiam seu próprio sustento. Desse modo, as mulheres desafortunadas e as escravas

exerciam atividades domésticas e, até mesmo atividades consideradas exclusivamente masculinas para a época (PRIORI, 2020).

Mary Del Priore (2020) expõe que, contrariando as ideias do despreparo intelectual das mulheres das elites brasileiras no período colonial, há registros de um grupo de 186 mulheres da Bahia que elaborou um manifesto político intitulado “Carta das senhoras baianas a Sua Alteza Real dona Leopoldina, felicitando-a por ter tomado parte nas patrióticas resoluções de seu esposo o príncipe regente Dom Pedro” fazendo referência, assim, às ações que promoveram ao Fico. Além disso,

também impressionante foi a “Deputação das senhoras paulistas a Sua Majestade a imperatriz pela gloriosa aclamação”. Por meio desta, as paulistas marcaram presença na cena pública brasileira na conjuntura da Independência. Cinquenta e uma mulheres a escreveram em homenagem à recém-aclamada imperatriz Leopoldina para “render-lhe os mais justos e devidos protestos de submissão, respeito e eterna gratidão”, em nome de todas as pertencentes à província e apresentando-se como aquelas “em cujos peitos se agasalharam sempre virtudes heroicas”; sensibilizadas, agradeceram à filha e neta de imperadores e progenitora de uma nova série de césares o apoio incondicional, a adesão ao augusto consorte e a contribuição eficaz para o fortalecimento do trono do Brasil, “para cuja estabilidade estamos prontas, transcendendo a debilidade do nosso sexo, a derramar até a última gota do nosso sangue” (PRIORI, 2020, p. 81).

Ainda, a autora Mary Del Priore (2020) acrescenta que não somente as mulheres ricas e pertencentes à elite intelectual que participavam das campanhas abolicionistas, já que, nas associações, também estavam presentes trabalhadoras de classes médias, as quais organizavam “festas beneficentes cujo objetivo era arrecadar fundos para a compra de alforrias. As mulheres inovaram, também, publicando artigos em jornais e discursando em público – o que, até então, era visto como função masculina” (PRIORI, 2020, p. 103).

A partir dessa leitura, é possível observar que as mulheres livres participaram do movimento abolicionista de três formas: pela filantropia, dedicando-se às causas cristãs e beneméritas; pelas mãos do marido, pai ou irmão abolicionista; pela via artística, por intermédio das escritoras, das cantoras e das atrizes que expressavam artisticamente a luta pela causa.

Após a abolição, políticas jurídicas e médias do país, voltavam-se à formação de cidadãos sadios, moral e sexualmente. Havia um padrão de moralidade recomendado para as mulheres, sendo que, uma vez que nos espaços públicos, era permitida a presença de mulheres ricas e educadas. Já as de classes mais populares, em particular as negras, eram motivo de preocupação, já que era considerado que elas possuíam vícios da escravidão, com tendência a não valorizar a família e incentivavam o ócio. Sobre isso, Karolina Cunha (2014) explica que

a vida sexual e amorosa de toda a população e não só dos mais bem situados passava a ser uma preocupação dos governantes e um assunto de interesse público em função da necessidade de se cuidar da educação das gerações futuras e dos caminhos da construção de uma nova sociedade, nesse momento segunda metade do século XIX, sobre a ideologia positivista que pregava a “ordem e progresso”, o trabalho, as regras ligadas à higiene social, costumes ordeiros, as mulheres mais do que nunca deveriam assumir as tarefas do casamento, da maternidade e da educação dos filhos (CUNHA, 2014, p. 5).

No decorrer do século XIX, identificamos que ocorreram muitas mudanças no modo de vida das cidades brasileiras. Desse modo, as atividades comerciais se intensificaram e iniciou-se um processo de desenvolvimento da industrialização e urbanização do país e, conseqüentemente, criou-se um espaço para o surgimento de novos pensamentos. Com isso, surgiu a necessidade do aumento da mão-de-obra barata nas fábricas e no comércio. Tal fato favoreceu a inserção de trabalhadoras/es que não demandariam valorização, ou seja, a inserção das mulheres e das crianças em tais atividades.

Nesse período, verificou-se que parte das mulheres foi conduzida a trabalhos subalternos, com pior remuneração, menores qualificações e nenhuma possibilidade de cargos de chefia. Nas atividades ligadas ao cuidado e ao ensino básico, a participação feminina foi ganhando algum espaço, apesar do estereótipo que associa o detentor do saber ao homem. A abertura das escolas para a educação das moças nos padrões religiosos dava, de certa forma, algum alicerce de discussão em torno da emancipação feminina. Dessa forma,

[...] com a possibilidade de uma maior participação no espaço público, através da saída de casa para a escola, ocorreu um processo de resistência que se justifica pela profissionalização do magistério, abrindo as portas do mercado de trabalho para aquelas que queriam mais que educar seus próprios filhos, tornando-se então professoras. E agora como professoras, poderiam ter seu sustento e darem um passo a mais para a emancipação. Além disso, numa perspectiva histórica, a profissão do magistério tornou-se quase que estritamente feminina, e isto é percebido atualmente, quando nos cursos de pedagogia a grande maioria são de mulheres (CUNHA, 2014, p. 6).

A autora Karolina Cunha (2014) relata que o desejo de sair do tédio, por parte das mulheres da elite brasileira, tendo em vista que não exerciam atividades domésticas, incentivou esse grupo a querer executar tarefas importantes, como poder estudar em escolas de Ensino Superior e, até mesmo, escrever em jornais. Nesse sentido, verifica-se que

[...] foi uma grande dificuldade abrir as portas das escolas superiores para as mulheres. E foi só em 1879, que o governo brasileiro permitiu a entrada feminina às instituições nacionais de Ensino Superior, permitindo-lhes que adquirissem

profissões antes reservadas apenas aos homens. Porém só um número reduzido de mulheres pôde realizar tal aspiração, pois além da grande pressão e desaprovação social, mas mulheres tinham que enfrentar a educação secundária, que no Brasil ainda estava muito restrita aos homens influentes da elite (CUNHA, 2014, p. 8)

É, ainda, importante frisar que a agitação política que antecedeu a Proclamação da República e o aumento da participação das mulheres na educação superior, juntamente ao desejo das mulheres na participação política, trouxe uma perspectiva de alcance do sufrágio universal. Assim, com a Proclamação da República, em 1889, o sufrágio começou a se tornar alvo de reivindicação por parte das mulheres, em oposição ao pensamento patriarcal da pureza e docilidade feminina. Apesar disso, somente com o governo de Getúlio Vargas, no ano de 1932, por meio do decreto 21.076, que foi aprovado parcialmente o voto feminino, o qual permitia a participação das mulheres casadas (com autorização dos maridos) e das viúvas e solteiras com renda própria.

Em meados do século XX, a visão distinta entre os papéis ocupados pelos homens e mulheres na sociedade ainda permanecia, com algumas exceções, em que a mulher era vista como a dona de casa e o homem como o agente provedor dos recursos e o ocupante do mercado de trabalho. Mesmo com a ascensão da classe média e o crescimento urbano e a industrialização, processos que promoveram a ampliação das oportunidades educacionais para as mulheres, as mentalidades patriarcais se mantinham, ou seja, o trabalho exercido pelas mulheres, cada vez mais comum, ainda era cercado de preconceitos. Nesse contexto, percebe-se que

para muitas daquelas que não estudaram, o trabalho doméstico seguiu como emprego mais viável, que permitia a mais fácil inserção no meio urbano. Como bem resume a historiadora Maria Aparecida Sanchez, era uma forma de sobrevivência pouco prestigiada socialmente, impregnada da mentalidade escravista. A violência e o paternalismo no trato com os empregados domésticos seriam constantes, pautados sempre sobre referenciais de fidelidade e gratidão, numa sociedade para a qual o trabalho doméstico jamais constitui uma atividade profissional. A empregada doméstica estava no meio do caminho do processo que transformaria as relações de trabalho escravo em assalariado, sofrendo todas as agruras e as violências do trabalho servil, apesar de ser uma trabalhadora livre (PRIORI, 2020, p. 182).

Nos anos de 1980, o progresso científico, a expansão dos métodos contraceptivos e o crescimento das mulheres no mercado de trabalho, promoveram, conseqüentemente mudanças de valores familiares e sociais na distinção dos papéis exercidos pelos homens e mulheres. Juntamente a essas mudanças, foram criadas políticas públicas específicas para a classe feminina, como a formação da bancada feminina no Congresso Nacional, que conjuntamente aos movimentos populares, permitiu a aprovação de muitas reivindicações relacionadas aos

direitos das mulheres.²⁹

Celi Pinto (2010) destaca, neste limiar, que a redemocratização dos anos 1980 trouxe uma grande efervescência para a luta dos direitos das mulheres a partir das organizações de grupos coletivos espalhados por todas as regiões do país. Para a autora, a disseminação territorial dos coletivos em bairros pobres e favelas - locais que demandavam políticas de habitação, de saúde, de educação e de saneamento - fortemente apoiados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica - provocou novas percepções para além da participação intelectualizada do movimento feminista.

A saber, acerca das conquistas por parte das mulheres, Celi Pinto (2010) exemplifica a criação do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM) em 1984, tendo sua secretaria com *status* de ministro, promovendo junto ao governo uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. A autora destaca que, a partir de tais ações, a Constituição de 1988 se tornou uma das legislações que mais garantem os direitos das mulheres no mundo.

Maria Heilborn e Bila Sorj (1999) mencionam que, nesse período, o termo mulher passou a ser substituído gradativamente pelo termo gênero como uma categoria analítica. Para elas,

em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida. Gênero, como uma categoria de análise, também foi usado pelas acadêmicas feministas para criticar os pressupostos que informam os principais paradigmas da teoria social. Em outras palavras, não se trataria apenas de entender a relevância das relações de gênero na organização da vida social, mas como o gênero afeta o próprio conhecimento produzido pelas ciências sociais (HEILBORN e SORJ, 1999, p. 4).

A partir deste debate acerca da discussão da identidade de gênero no Brasil e no mundo na atualidade, nota-se que é de suma relevância trazer essas questões como ponto de reflexão. Tal exercício servirá, então, para conscientizar e/ou tentar mudar o comportamento social brasileiro, marcado pelo preconceito de gênero ainda pujante na sociedade atual.

²⁹ Foi fixada, por exemplo, em quarenta e quatro (44) horas a carga horária semanal de trabalho; defendeu-se a criação de incentivos específicos para a proteção do mercado de trabalho da mulher; a ampliação da licença-maternidade e a introdução da licença-paternidade; reconheceu-se o direito de chefe de família para as mulheres; fixaram-se limites diferentes na idade de aposentadoria entre homens e mulheres; instituíram-se a reciprocidade no casamento e a igualdade entre homem e mulher; deu-se às mulheres do campo o direito de registrar em seu nome os títulos de propriedade da terra. (PRIORI, 2020, p. 261).

2.3. O ser mulher negra

Para se ser o que se é, será que é preciso se definir?

(Renata Janaína do Carmo)

Essa pergunta torna-se difícil de responder à medida que as coisas, os seres, os objetos e as pessoas existem muito antes de qualquer padrão ou definição humana. Nesse sentido, compreende-se que, a cada período histórico-cultural os grupos humanos definem, identificam e, de certa forma, padronizam conceitos, levando em consideração as diversas intencionalidades vivenciadas historicamente.

Nessa conjuntura, será discutido um pouco sobre o que seria a identificação de ser mulher negra, considerando que ambos os conceitos, ser mulher e ser negra possuem bases conceituais e conjunturais diversas e que podem variar no decorrer da história. Para tratar dessa discussão, é importante citar Carla Akotirene (2019), que expõe que

quem já viu algum socorro prestado olhar as características fenotípicas da pessoa vitimada? Avaliar se é “mulher de verdade” – e neste caso, se tem vagina, ou qual sua língua, se nativa ou estrangeira? O feminismo negro está interessado em socorrer considerando os sentidos: se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu “asfixia racial”, se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro-mundistas. A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, ao gênero, à sexualidade, genitália ou língua nativa. Considera isto, sim, humanidades. Orixá ilustra bem nossa base ética civilizacional: o corpo se relaciona com alteridade, baseado na memória, informação ancestral do espírito, e não pela marcação morfofisiológica, anatômica, fenotípica (AKOTIRENE, 2019, p. 21).

Seguindo nesta reflexão, continuamos com as ideias de Carla Akotirene (2019) que completa sua visão, ao destacar que seria uma perda de tempo trazer em questão a patologia histórica carregada de expoentes históricos, ou seja, expor a cosmovisão ocidental que prioriza o corpo, ignorando, assim, seus ferimentos que tendem a complexificá-lo. Desse modo, apesar de estar em pleno século XXI, os ferimentos causados no período colonial pela exploração e pela escravização dos seres humanos racialmente identificados por negros, ainda, fazem-se presentes nas relações sociais brasileiras. Sequencialmente, desde a colonização, as mulheres negras eram (e ainda são) vistas como atrativos sexuais e na condição de “burros de carga”. O estereótipo se reproduzia na seguinte visão: “Preta para trabalhar, branca para casar e mulata para fornicar” (CARNEIRO, 2019b, p. 141). Assim,

após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, a população negra não foi integrada à sociedade; ela permaneceu discriminada, à margem das mudanças estruturais que ocorrem na economia. “O Brasil Republicano cioso por sua inserção na ordem capitalista, vinculado ao pensamento europeu e teorias racistas, alimentava uma perspectiva, onde a política de imigração torna-se central ao desejo da elite em recuperar seu passado europeu”. As ofertas de emprego no mercado de trabalho continuaram restringindo a participação da mulher negra, e esta via-se obrigada a trabalhar como mucama, ama-de-leite, dama de companhia, ou então prostituindo-se, aproveitando-se de sua disseminada fama de “boa de cama” (CARNEIRO, 2019b, p. 141).

Observa-se, então, que a mulher negra foi (e permanece) intitulada como a antítesa da sociedade brasileira, conforme visto em diversos estudos demográficos, econômicos e sociais. Segundo estudos, ainda são grandes as desigualdades social e educacional entre negros e brancos, uma vez que a população negra possui os menores índices de desenvolvimento humano. Segundo Relatório Anual da ONU – 2021³⁰, os maiores quantitativos de pessoas em situação de extrema pobreza (vivendo com menos de US\$1,9 por dia), no ano de 2020 estão concentrados entre os grupos raciais negros (Tabela 4). No documento, também há a identificação das pessoas que vivem em situação de pobreza - 2020, conforme consta na tabela 5, as mulheres negras são as que se destacam nos grupos raciais e de gênero que vivem diariamente com as menores taxas de renda, abaixo de US\$5,5 por dia³¹.

Tabela 4 - Pessoas em situação de extrema pobreza -2020

Gênero	Porcentagem (%)
Homens brancos	3,3
Mulheres brancas	3,7
Homens negros	7,2
Mulheres negras	7,5

Fonte: Relatório Anual da ONU - 2021³²

Diante dos dados das tabelas 4 e 5, citamos Sueli Carneiro (2019b, p. 111) que expõe “E, quando a desigualdade de raça se alia a de sexo, constrói-se um verdadeiro “matriarcado da miséria”. É isso que configura a experiência histórica de ser mulher negra na sociedade brasileira”.

³⁰ Ainda não foram disponibilizadas informações atualizadas.

³¹ Relatório disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/177803-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2021>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

³² Dados encontrados em: <<https://brasil.un.org/pt-br/177803-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2021>>. Acesso em: 09 abr. 2023

Tabela 5 – Pessoas em situação de pobreza -2020

Gênero	Porcentagem (%)
Homens brancos	14,7
Mulheres brancas	15,5
Homens negros	30
Mulheres negras	31,9

Fonte: Relatório Anual da ONU - 2021³³

Esses índices encontram explicações nos resquícios de um passado escravista, afirmação confirmada pela constatação de que as piores situações econômicas ocorrem, em sua maior parcela, entre as mulheres negras. Nesse sentido,

a forte presença das mulheres negras na prestação de serviços ratifica que, tal como no passado pós-abolicionista, essa continua sendo, para as mulheres negras, a principal modalidade de atividades econômicas a que têm acesso, apesar de estarmos próximos dos cem anos da Abolição da Escravatura e, no entanto, nem a “tradição” nem o “know how” que, historicamente, vimos acumulando em tais funções são suficientes para que ao menos nessas ocupações as mulheres negras percebam rendimentos semelhantes aos das mulheres brancas (CARNEIRO, 2019b, p. 31).

Em outras palavras: quanto mais próxima histórica e temporalmente do período da escravidão no Brasil, — cuja abolição formal ocorreu 13 de maio de 1888 — menos acesso à educação formal a geração de pessoas negras analisadas possui. Corroborando tais reflexões, é importante citar que

a historiadora Luciana Brito (2019) expõe que a busca das mulheres negras por inserção a carreira do magistério, em qualquer nível da educação, é histórica e revela uma estratégia familiar de investimentos em educação com vistas à estabilidade financeira e profissional— num país em que tarefas mais simples, como abertura de conta em banco ou aluguel de imóveis, por vezes, exigem comprovação formal de renda. Em contraponto a essa exigência do trabalho formal, estão populações negras brasileiras sujeitas ao trabalho informal, sem carteira assinada e sem garantias, uma herança histórica que se mantém desde o pós-abolição. Maria Muller (2008) destaca que a luta pela formalização do trabalho por parte das mulheres negras se manifesta desde o início do século XX. Documentos comprovam que jovens negras, netas de escravizados, estiveram inscritas nos registros municipais, pleiteando vagas como professoras concursadas. Esses mesmos registros identificam que essa presença foi reduzida paulatinamente, em função da ideologia eugênica que circulou no país, a partir da qual criou-se um "fenótipo adequado", que passou a vigorar nos testes para a função do magistério, que obviamente excluía as "moças escuras (CARVALHO; CARMO; ALVES, 2023, p. 191).

É importante ressaltar, também, que racismo estrutural é um grande obstáculo a ser superado por nossa sociedade. Silvio de Almeida (2019) defende que todo racismo é sempre

³³ Dados encontrados em: <<https://brasil.un.org/pt-br/177803-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2021>>. Acesso em: 09 abr. 2023

estrutural, sendo ele, portanto, um elemento da organização política e econômica da sociedade, ou seja, esse conceito não é um fenômeno patológico que apresenta certa anormalidade. Muito pelo contrário, o autor defende que o racismo estrutural possui lógica, sentido e reprodução e, que por sua vez, molda a sociedade contemporânea, naturaliza as desigualdades contra as pessoas negras, e, principalmente, contra as mulheres. Para o autor,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Nesse contexto, Silvio de Almeida (2019) traz sentido teórico á definição de racismo ao conceitua-lo como um processo histórico e político que cria condições sociais de sua reprodução de forma individual e institucionalizada. Sendo necessário, em sua perspectiva, criar medidas capazes de coibir sua manifestação, bem como trazer indagações sobre a necessidade de mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Além disso, a partir da denúncia acerca do racismo, é possível observar que, apesar de possuírem o mesmo marcador racial em relação aos homens negros, as mulheres negras apresentam desvantagens em relação a sua condição sexual, conforme reafirma Sueli Carneiro (2019b). Contudo,

[...] homem negro, a despeito do racismo e da discriminação racial, ao ser comparado à mulher negra, apresenta vantagens relativas que só podem ser atribuídas à sua condição sexual, isto é, a partir da análise de alguns indicadores sociais, evidencia-se que nascer homem negro, em termos de oportunidades sociais, é menos desastroso do que nascer mulher negra. O caráter da desigualdade baseada na diferenciação de sexo se acentua quando se considera que as diferenças existentes entre homens e mulheres negras, em termos de instrução [...] são irrelevantes para justificar as diferenças presentes entre ambos quanto à aferição de renda (CARNEIRO, 2019b, p. 33).

Pois bem, verifica-se, então, que tais lógicas racistas e machistas presentes, no mercado de trabalho e na obtenção de renda, determinam vantagens sociais aos homens e mulheres brancas, em detrimento das negras. Portanto,

[...] o ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe, isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra, recai sobre elas a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro, do movimento de mulheres e somar-se aos demais movimentos

sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade baseada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social (CARNEIRO, 2019b, p. 152).

Ademais, as estratégias de sobrevivência e de ascensão social das mulheres negras perpassam não somente utilizando o recorte racial, elas precisam considerar a necessidade do desvencilhamento dos entraves interseccionais no mercado de trabalho. Assim sendo, esse empoderamento social por parte de tais grupos, possui relação direta com as condições de acesso à formação educacional, profissional e ao mercado de trabalho.

Desse modo, no decorrer dos capítulos seguintes, serão aprofundadas as discussões relacionadas à atual configuração do mercado de trabalho feminino negro no Ensino Superior, bem como as narrativas acerca das trajetórias perpassadas pelas docentes negras que trabalham na UEMG mais especificamente no Campus - BH.

3. MERCADO DE TRABALHO FEMININO E MULHERES NEGRAS

Margareth Rago (1998), ao propor o estudo acerca das divisões do trabalho estabelecidas conforme o sexo, expõe que o discurso masculino, de uma inferioridade física e mental das mulheres, provocou uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho.

Esse argumento baseado na comparação biológica entre o corpo feminino e o masculino, já superado pela ciência na atualidade, ainda precisa ser considerado ao se estudar o exercício do trabalho por parte das mulheres. Essa falácia que distingue as atribuições que caracterizam as mulheres como não portadoras de condições físicas, psicológicas e intelectuais para exercerem certas atividades ainda é usada como justificativa para a manutenção da divisão sexual do trabalho no Brasil. Nesse sentido,

ao invés de procurar técnicas e estruturas específicas, devemos estudar o discurso a partir do qual as divisões do trabalho foram estabelecidas segundo o sexo. O que deve produzir uma análise crítica mais aprofundada das interpretações históricas correntes (SCOTT, 1991 *apud* RAGO, 1998, p. 7).

Ainda, nesse contexto, vale frisar que o ato de refletir acerca da imposição de padrões sociais de comportamento, da cor da pele, da opção sexual, da religião, da origem social, do sexo, ou qualquer outra marca, demanda trazer em questão as formas de discriminação vivenciadas pelos grupos humanos em suas consideradas diferenças. Desse modo, uma das formas de mensurar alguns efeitos da discriminação é analisar o mercado de trabalho, visto que ele irá expor as estruturas de poder e consequentes situações econômicas desse nicho.

É importante ressaltar, ainda, que Ana Oliveira (1997, p. 6) que considera “a construção do gênero no mercado de trabalho como produto de maneiras pelas quais os empregadores organizam o trabalho e os trabalhadores produzem os bens e serviços”. Nessa interpretação, a autora deixa claro que essa organização se dá a partir das interações cotidianas entre os empregados e os empregadores, dentro das políticas, governos e famílias, atribuindo assim na instituição do trabalho pressupostos estereotipados de gênero. Ela ainda acrescenta que: “os empregados também constroem o gênero no trabalho: para forjar limites com outros trabalhadores do mesmo sexo, para expressar sua identidade de sexo, para controlar um ao outro, para excluir trabalhadores do outro sexo, para criar solidariedade entre eles” (OLIVEIRA, 1997, p. 6). Nesse viés, a pesquisadora coaduna com as autoras ao afirmar que

[...] o homem adquire aprovação social como trabalhador e o trabalho das mulheres se torna invisível porque é feito em casa; b) os valores sociais que encorajam os empregados a banir as mulheres de várias ocupações tornam comum a discriminação por sexo; c) os empregadores podem justificar a baixa remuneração às mulheres porque presumivelmente os homens as sustentam (OLIVEIRA, 1997, p. 9).

Nessa perspectiva, Nadya Guimarães (2004) acrescenta que o fator “origem social das mulheres” é um aspecto central da divisão sexual do trabalho, que se manifesta como um divisor de águas para o acesso e a mobilidade no trabalho. Para a autora,

[...] no caso das mulheres negras, estamos claramente diante de uma situação em que se acumulam as desvantagens: algumas resultam de desigualdades sociais mais profundas e que requerem a incursão dos gestores locais (acesso à escolarização em níveis mais elevados); outras resultam da necessidade de maior proteção ou melhor regulação de relações precárias de trabalho, envolvendo gestores públicos e atores privados no âmbito do trabalho; outras, enfim, demandam vigilância e controle dos trabalhadores, sindicatos e gerências sobre a permeabilidade dos executores das políticas de remuneração e promoção a critérios particularistas e de tipo discriminatório (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Nesse sentido, Maria Heilborn e Bila Sorj (1999) explicam que, para se analisar a quantidade e a qualidade dos empregos femininos, é preciso identificar que os postos de trabalho oferecidos aos homens adquirem outras características quando destinados às mulheres, ou seja,

a discriminação das mulheres seria, então, explicada pela presença de ideologias de gênero que se inscrevem também no sistema produtivo e orientam práticas de gestão diferenciadas. Assim, as relações de gênero estruturam tanto a família como a produção sem se fixar em um lugar original a partir do qual todas as interações sociais seriam analisadas apenas como decorrências da dominação masculina no âmbito doméstico. Além da crítica à adoção de causalidades fixas, esta última abordagem estimula a pensar o gênero como um sistema simbólico que organiza relações de poder, igualdades e desigualdades no mundo do trabalho e fora dele. Decorre daí que uma das contribuições mais importantes dos estudos de gênero para a sociologia do trabalho é a de atentar para a dimensão da cultura de uma maneira mais séria do que geralmente foi feito no passado. A implicação mais inovadora e ambiciosa das análises de gênero para a sociologia do trabalho reside, todavia, na crítica que ela contém do paradigma econômico, de indivíduos movidos por interesses racionais. As análises de gênero são as que mais consistentemente têm reivindicado o lugar da cultura, da história e do poder na sociologia do trabalho (HEILBORN e SORJ, 1999, p. 19-20).

E, ainda, Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França (2013) destacam que, de uma forma mais geral, as mulheres possuem a tendência a se concentrarem em atividades de trabalho não remuneradas, atividades domésticas e serviço público. Em contrapartida, os homens, concentram-se em tarefas com maiores salários, com e sem carteira assinada, por conta-própria e, muitas vezes, constituem-se como empregadores. Em relação,

especificamente, à população negra, a principal característica em destaque é a sua inserção em setores ocupacionais com grandes diferenças de gênero. No intercruzamento de raça e de gênero, há forte concentração de mulheres negras em atividades domésticas, enquanto os homens negros destacam-se nas atividades industriais tradicionais, (especialmente indústria da construção) e, em serviços de baixos salários e alto grau de informalidade. Sobre isso, Lélia Gonzalez (1984) traz a seguinte questão, refletindo que

acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Porque será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc. e tal? (GONZALEZ, 1984, p. 234).

Considerando ainda essa perspectiva de trabalho, a divisão sexual do trabalho se mantém, pois os homens quando exercem os afazeres domésticos, realizam essas atividades em menor número de horas, como também se envolvem em tarefas específicas. Conforme aponta Maria Bruschini (2007, p. 545), ao refletir que, “os companheiros partilham com as mulheres os encargos domésticos, apenas em atividades específicas – como as de manutenção ou conserto – de maneira eventual e a título de ajuda ou cooperação.” Sobre essa situação, Maria Bruschini (2007) ainda cita Sorj (2004) e afirma que

os homens se envolvem, preferencialmente, em atividades interativas, como cuidar dos filhos, nas que envolvem interseção entre os espaços público e privado, como fazer as compras da casa ou levar os filhos ao médico, nas atividades intelectuais – como ajudar os filhos nos deveres escolares – em oposição aos manuais ou rotineiras – como lavar roupa ou limpar a casa – ou ainda em tarefas domésticas valorizadas – como realizar uma culinária mais sofisticada (BRUSCHINI, 2007, p. 545).

Assim, na divisão sexual do trabalho, torna-se crucial considerar os fatores relacionados à esfera reprodutiva, ou seja, a atividade produtiva feminina é dificultada pela presença de filhos pequenos, ou seja, quanto menor for a idade da criança, maior será o tempo despendido com os cuidados para sua criação e, também, com o trabalho doméstico. Dessa forma,

as mães dedicam a estas atividades quase 32 horas do seu tempo semanal, um número muito superior ao da média feminina geral e mais ainda ao das mulheres que

não tiveram filhos. Ao considerar a idade do último filho vivo no domicílio, constatamos que as mães dedicam às atividades reprodutivas quase 35 horas semanais quando os filhos têm menos de dois anos e pouco mais de 32 horas quando estes estão na idade de dois a quatro anos, cifras muito superiores à encontrada para a população feminina, em geral, que é de 27 horas (Bruschini, 2006). Sobrecarregadas na esfera reprodutiva, as mães de filhos pequenos apresentam taxas mais baixas de atividade na produtiva (BRUSCHINI, 2007, p. 546).

Na dimensão econômica, por exemplo, o trabalho doméstico é vinculado socialmente, desde a escravidão, como algo prioritariamente a ser exercido pelas mulheres negras. Nele, as relações trabalhistas se caracterizam pelo servilismo, baixos salários, vulnerabilidade trabalhista. Na dimensão política, verifica-se a ausência de equidade quantitativa na ocupação de cargos políticos.

Além disso, Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França (2013) caracterizam o mercado de trabalho urbano no Brasil com a presença forte da concentração nas ocupações da indústria tradicional e nos serviços gerais por pessoas negras; fato este intensificado pela ausência de acessibilidade a educação. Para essas/es autoras/es, mesmo se fizermos a eliminação das diferenças educacionais, os negros continuarão exercendo atividades que apresentam desvantagens em relação às melhores posições ocupacionais, ou seja, a cor continua sendo um dos grandes fatores da desigualdade. Essas informações evidenciam, então, a existência de uma divisão racial do trabalho no Brasil, que, por sua vez, distingue lugares para as/os trabalhadoras/es negras/os. Tamires Nascimento (2020) confirma essas palavras ao ressaltar

[...] que aqui existe um princípio de separação: há postos de trabalhos ocupados exclusivamente por brancos e há outros que são destinados a negros; e um princípio de hierarquia: cujas atividades realizadas por negros têm menor prestígio do que aquelas desempenhadas por brancos. Para a autora, estes mesmos princípios são mais alargados quando se trata do trabalho das mulheres negras, havendo, portanto, um verdadeiro abismo entre homens brancos e mulheres negras, baseados nos princípios de separação e de hierarquia. São as mulheres negras que estão nas ocupações mais precarizadas e com os menores salários, evidenciando que a divisão racial do trabalho funciona como um importante mecanismo de intensificação da exploração do trabalho na sociedade capitalista (NASCIMENTO, 2020, p. 50).

A autora ainda acrescenta que, essa divisão racial do trabalho se torna mais evidente quando se examinam os espaços sistematicamente reservados à população negra. Neles, percebem-se pouco acesso à educação, condições precárias de moradia e vagas nos empregos mais precários. Assim, assim, “tudo se organiza como se cada grupo ocupasse um “lugar natural” que lhe é reservado” (NASCIMENTO, 2020, p. 50). Observamos, portanto, que estudar a participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil requer uma análise bastante complexa à medida que ela deve considerar o período histórico analisado e as

nuances vivenciadas por essas mulheres para alcançarem esses espaços.

Cabe salientar, também, que Sergei Soares (2000) estudou quantitativamente os resultados das práticas discriminatórias no Brasil por meio de uma comparação entre as respostas dadas à Política Nacional de Amostra de Domicílios- PNAD (período 1989 a 1998/99), tendo como base de comparação um grupo padrão - homens brancos (que estabelecem as normas no mercado de trabalho) e os outros três grupos - homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Dessa forma, ao analisar os dados, o autor destacou o quadro alarmante no que toca às desigualdades de cor e de gênero, pois observou que as mulheres negras arcavam com todo o peso da discriminação. Assim, ele concluiu que esses atributos são grandes norteadores de suas respectivas inserções no mercado de trabalho e das consequentes disparidades de rendimentos. Fica claro, então, que

apesar de a bibliografia atual que discute os processos de mobilidade, estratificação social e realização socioeconômica apontar a educação como uma variável determinante no processo de ascensão social e obtenção de status ocupacional, esta mesma produção bibliográfica também constata que existe um forte diferencial no retorno do investimento em formação, evidenciando o caráter discriminatório do mercado. Ou seja, apesar de ter ocorrido diminuição das desigualdades de oportunidades no que concerne à instrução, há uma disparidade no tipo de instrução recebida e no perfil das carreiras cursadas para aqueles que acessam o Ensino Superior. Complementarmente, permanecem muito altas as diferenças dos retornos advindos da formação educacional, medidas pelo acesso ao emprego, trajetória ocupacional e pela renda (SOARES, 2000, p. 57).

Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França (2013) afirmam, também, que, nos anos 1990, por exemplo, essa inserção ocorreu a partir de um processo de bipolarização do emprego feminino, pois havia uma separação relacionada à inserção educacional das mulheres em ocupações não manuais, com melhores rendimentos e impulsionada pelos avanços educacionais; e do lado oposto, o crescimento das ocupações de menor qualidade, com alta informalidade e menores rendimentos. Dessa forma, as desigualdades salariais e de oportunidades de crescimento profissional se confrontam com uma realidade altamente exploratória em relação às mulheres não escolarizadas.

Helena Hirata (2016) confirma este cenário de bipolarização do trabalho feminino destacando essa distribuição entre um lado composto pela minoria de mulheres pertencentes à categoria estatística de “profissões executivas e intelectuais” com maior diversificação de funções e, de outro, composto por mulheres ditas de “baixa qualificação” com menores salários e tarefas sem reconhecimento. Para a autora, essa bipolarização cria dois grupos de mulheres com perfis sociais e econômicos opostos. Ela afirma que, apesar de haver um

pequeno crescimento no número de mulheres exercendo profissões qualificadas e diversificadas, o trabalho doméstico continuou intacto com a manutenção de seu carácter afetivo e com pouca ou nenhuma formalidade.

É crucial relatar, que, ao longo da década de 1970 e 1980, conforme levantamento censitários do IBGE, o trabalho doméstico³⁴ exercido pelas donas de casa não era contabilizado como atividade econômica. Assim, essas pessoas que exerciam essas atividades eram computadas como economicamente inativas, ou seja, no mesmo perfil dos aposentados, estudantes, doentes, inválidos. As informações sobre essa categoria ficavam restritas aos responsáveis por essas pesquisas oficiais ou na dependência da divulgação em tabelas especiais. Recentemente, a publicidade dos resultados das pesquisas do IBGE se tornou possível com a criação do item “microdados”, que identificou o trabalho doméstico como inativo.

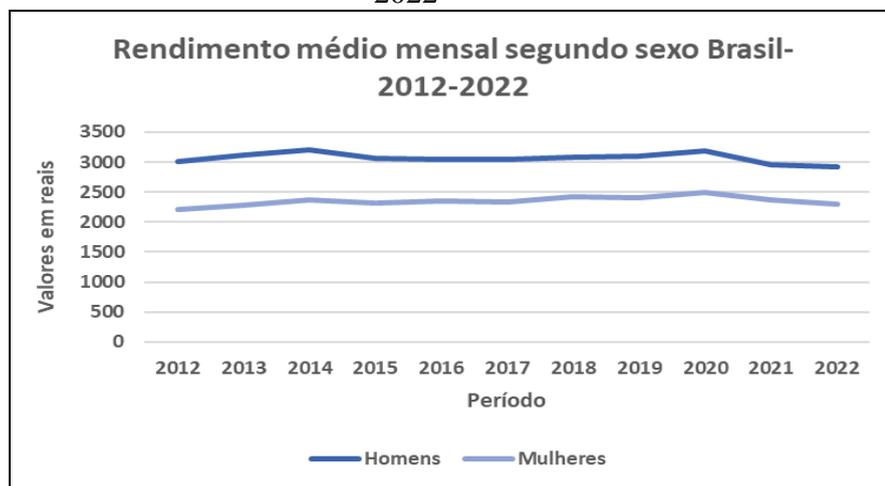
Nesse sentido, Maria Bruschini (2007, p. 543) manifesta sua visão afirmando que esse trabalho doméstico “na verdade, deveria ser considerado um trabalho não remunerado, e não inatividade”. Ela ainda acrescenta à sua visão, as ideias de Sorj (2004) que afirma que o trabalho não remunerado, realizado, principalmente por mulheres, na esfera privada, faz parte de um dos aspectos do trabalho social ao lado do trabalho remunerado.

O que se percebe, portanto, no Brasil, é a continuidade da herança arcaica da escravidão, com algumas adaptações aos moldes atuais, porém com a manutenção de rituais de humilhação. As mulheres negras (pretas e pardas), consideradas naquela época como escravizadas, exercem, hoje em dia, atividades pouco remuneradas, com forte presença da informalidade, sem perspectiva de ascensão e sem sequer direitos trabalhistas equiparados aos dos demais trabalhadores. Nesse sentido, ao analisar os gráficos 1 e 2, que tratam dos valores mensais recebidos, conforme identificação de gênero e cor ou raça, é possível identificar numericamente essa situação. No período de 2012 a 2022 as diferenças salariais entre homens e mulheres mantiveram uma constância; e os valores médios recebidos pelos homens decaíram. Consequentemente, as quantias recebidas pelas mulheres também tiveram queda, já que, em

³⁴ O IBGE em nota técnica acerca do PNAD Contínua, define que as atividades consideradas como afazeres domésticos são: preparar ou servir alimentos, arrumar a mesa ou lavar louça; cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos; fazer pequenos reparos ou manutenção do domicílio, do automóvel, de eletrodomésticos ou outros equipamentos; limpar ou arrumar o domicílio, a garagem, o quintal ou o jardim; cuidar da organização do domicílio (pagar contas, contratar serviços, orientar empregados); fazer compras ou pesquisar preços de bens para o domicílio; cuidar dos animais domésticos; e outras tarefas domésticas. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Aspectos_Metodologicos_Trabalho_de_Criancas_e_Adolescentes_2019_20210517.pdf>. Acesso em: 31 maio de 2023.

um período de 10 anos, observam-se que as médias dos valores recebidos pelos homens estavam entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.000,00, e a média das mulheres não oscilavam além dos valores de R\$ 2.000,00 a abaixo R\$ 2.500,00.

Gráfico 1 - Rendimento médio mensal da população brasileira segundo sexo - 2012 a 2022

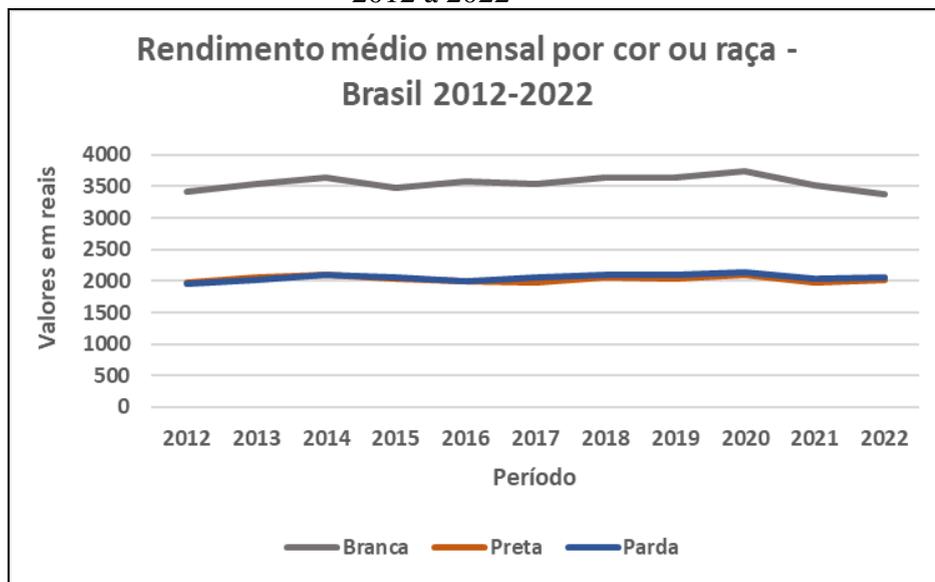


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -SIDRA/IBGE³⁵

Observando o gráfico 2 e utilizando as categorias raciais ou de cor como base de análise, verifica-se que a desigualdade salarial também se faz presente, uma vez que pessoas pretas e pardas recebem valores salariais praticamente iguais e, em ambos casos, valores muito abaixo dos grupos brancos. Dessa forma, observamos que as quantias recebidas pelas pessoas brancas variavam entre R\$ 3.000,00 a R\$ 3.500,00 e, entre as pessoas pretas e pardas, essa variação se mantinha com os valores bem abaixo, permanecendo numa escala de variação de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. Analisando esses dados, foi possível identificar, então, uma diferença salarial de, no mínimo R\$1.000,00 entre os grupos analisados, chegando quase a atingir R\$ 1.500,00 de diferença.

³⁵ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7444>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Gráfico 2 – Rendimento médio mensal da população brasileira segundo cor ou raça - 2012 a 2022



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -SIDRA/IBGE³⁶

Conforme apontam os gráficos 1 e 2, a segmentação racial e de gênero são características marcantes no que se refere aos recebimentos dos rendimentos por parte da população brasileira. As mulheres e as pessoas negras (pretas e pardas) recebem os menores rendimentos em comparação aos grupos de homens e de pessoas de cor/raça branca, ou seja, atividades consideradas nobres e com maiores rendimentos são destinadas preferencialmente aos homens brancos e, mesmo quando são preenchidas por mulheres, estão reservadas às consideradas brancas.

Nesse contexto, Luciane Trippia e Eduardo Baracat (2014) relatam que, apesar de quase metade da população brasileira ser composta de pessoas negras, a inserção desses grupos no mercado de trabalho não ocorre proporcionalmente, principalmente no que se refere às mulheres negras. Após diversos processos de transformação do seu papel na sociedade, elas ainda sofrem em relação às atividades desenvolvidas e à disparidade salarial, lutando, assim, pela desconstrução do pensamento de “sexo frágil” e de vulnerabilidade.

Na visão de Danielle Fernandes (2001), quanto maior o nível de desenvolvimento socioeconômico, maior será a mobilidade social ascendente, que, por sua vez, aumentará a competição social e econômica entre os indivíduos pela obtenção das melhores oportunidades. Nesse sentido, a autora deixa claro que “de acordo com Hasenbalg (1979), a persistência da estratificação racial, refletida no sistema educacional, como no caso do Brasil, deve ser

³⁶ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7441>>. Acesso em: 06 jan. 2024

funcionalmente relacionada aos ganhos simbólicos e materiais do grupo racial dominante, no caso os brancos” (FERNANDES, 2001, p. 6).

Para além da análise dos ganhos simbólicos do grupo racial dominante, está o aprofundamento da reflexão na perspectiva de Gênero e Raça proposta por Edicleia de Oliveira (2020). A autora destaca que o lugar da mulher negra no mercado de trabalho está demarcado em guetos de subalternização e na realização de atividades manuais, dentre elas, serviços domésticos com uma representação quase três vezes maior do que as brancas, em atividades tais como: serventes, cozinheiras, lavadeiras, passadeiras. Além disso, ela ainda pontua que a discriminação também acontece na busca por cargos de chefia por parte das mulheres negras. Isso se justifica, pois os homens brancos recusam-se em subordinar-se a essas mulheres, manifestando, assim, uma hierarquia social baseada na Raça e no Gênero.

Na dimensão histórica, observa-se que a primeira geração de estudos sobre o trabalho feminino no Brasil, focalizou suas perspectivas de análise na produção, desconsiderando o lugar da mulher na sociedade e na família. Assim, à medida em que o campo das pesquisas passou a considerar a articulação entre o espaço produtivo e a família, ou espaço reprodutivo, as pesquisas tomaram um novo rumo. Nesse limiar, Maria Bruschini (2007) expõe que “[...] para as mulheres, a vivência do trabalho implica sempre a combinação dessas duas esferas, seja pela articulação, seja pela superposição, tanto no meio urbano quanto no rural” (BRUSCHINI, 2007, p. 542).

Conforme é pontuado pela autora Kimberlé Crenshaw (2002a) as discriminações de Gênero e Raça, operam juntas, limitando, assim, as chances de sucesso das mulheres negras. Em outras palavras, percebemos que as experiências vividas por esse grupo específico de mulheres estão enquadradas em ambas discriminações que precisam ser consideradas como intersecções. Dessa forma, vê-se que

[...] a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto de interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos (CRENSHAW, 2002a, p. 8).

Nesse sentido, fica evidente que o ato de refletir sobre qualquer uma dessas formas de discriminação (racial ou de gênero) demanda interligar ambas de uma forma interseccional, sendo impossível tratar dessas questões separadamente. Assim, fica explícito que “a

interseccionalidade³⁷ sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002a, p. 10).

Essa forma de análise, proposta por Kimberlé Crenshaw (2002a), que parte da identificação de sobreposições de discriminações vividas por parte das mulheres negras (racial, gênero, etária, financeira) traz como ponto de comparação o intercruzamento de eixos ou ruas. Ou seja, para a autora, existem eixos de discriminação que se cruzam e afetam a vida das mulheres negras; e num comparativo de trânsito, se a pessoa estiver no meio de uma intersecção, poderá prever as colisões que ocorrerão nesse cruzamento. Fica evidente, portanto, que

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002b, p. 177).

Para a autora, esses eixos de subordinação estruturam terrenos sociais, econômicos, políticos configuram bases de poder que se sobrepõem criando intersecções complexas. Desse modo, as mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, estão posicionadas frequentemente em espaços de intenso fluxo, ou seja, em virtude de suas identidades específicas, elas estão localizadas no intercruzamento de muitos eixos de discriminação (racismo, xenofobia, classe e gênero).

Kimberlé Crenshaw (2002b) destaca, ainda, que os danos vindos dessas colisões simultâneas de discriminação produzem desvantagens que interagem com as vulnerabilidades preexistentes, produzindo, desse modo, uma dimensão diferente do desempoderamento. Ela exemplifica, citando a violência interseccional contra as mulheres no emprego, na educação, ou em outras esferas, baseada em raça ou em etnia. Essas mulheres ficam excluídas de empregos designados como femininos como também excluídas de empregos reservados aos homens com base no gênero. Observa-se,

³⁷ Importante mencionar Helena Hirata (2014) que traz uma crítica ao uso do conceito interseccionalidade ao relatar que tal categoria não parte das relações sociais fundamentais (sexo, raça e classe) em toda sua complexidade e dinâmica. Ela acrescenta que a análise interseccional coloca em jogo mais o par gênero-raça, deixando de envolver a dimensão classe social. A autora expõe que a controvérsia entre o termo interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que ela chama de “interseccionalidade de geometria variável”. (HIRATA, 2014)

por exemplo, em alguns mercados de trabalho, especialmente aqueles segregados por gênero e raça, que as mulheres racializadas podem se confrontar com a discriminação composta, onde, como regra, as mulheres sejam contratadas para funções de escritório ou posições que envolvem interação com o público, enquanto que as minorias étnicas ou raciais sejam empregadas no trabalho industrial ou em alguma outra forma de trabalho segregado por gênero. Nesses casos, mulheres racializadas enfrentam discriminação porque os empregos femininos não são apropriados para elas e o trabalho designado para homens racializados é definido como inapropriado para mulheres. [...] Também na educação as mulheres de determinada identidade étnico-racial podem ser excluídas das oportunidades educacionais ou ter menos anos de estudo em relação aos homens do seu grupo ou às mulheres da elite. Relatórios recentes sugerem que, na Bósnia, meninas albanesas são excluídas da educação e, na Índia, as meninas dali têm significativamente menos oportunidades de estudo, com taxas extremamente altas de evasão escolar (CRENSHAW, 2002b, p. 179).

Gyme Santos (2022), ao citar Kerner (2012), expõe a complexidade da interseccionalidade como um fenômeno de poder entrelaçado empiricamente de múltiplas formas, com dimensões epistêmicas, institucionais e pessoais. Para Gyme Santos (2022), a vertente epistêmica do racismo e do sexismo tem relação direta com a hegemonia e a hierarquia de saberes; a vertente institucional está relacionada às configurações institucionais que elaboram modelos estruturantes de natureza hierárquica e discriminatória; já a dimensão social está vinculada à conduta identitária e subjetiva. Além disso, fica claro que

[...] a capacidade de alcance epistêmico da interseccionalidade, compreendida também como uma teoria social crítica (COLLINS, 2019), interpela, arregimenta à mulher negra o poder da autodefinição, poder este capaz de alicerçar e impulsionar a tomada de consciência desta mesma mulher acerca do lugar social ao qual fora historicamente designada, mas que pode e deve ser recusado e suplantado. E essa recusa parte, sobretudo, da capacidade de autodefinição que desestabiliza as estruturas que sustentam as matrizes de dominação, assim como as imagens de controle, ambas responsáveis pelo agenciamento, manutenção e reprodução de estereótipos que naturalizam a subalternidade condescendente inconsciente (SANTOS, 2022, p. 95).

Nesse sentido, torna-se importante ter um olhar atento para a intelectualidade feminina negra como a autodefinição potencialmente capaz de alcançar essas dimensões de poder. Logo, o estudo, a reflexão e o registro das vivências interseccionais vividas pelas mulheres negras no cotidiano social, político e econômico expõem e reescrevem as histórias mal escritas ou até mesmo apagadas pelos grupos dominantes.

Ainda nesse limiar, bell hooks (1995) discorre que existem muitos motivos pelos quais negros/negras optam por exercerem trabalho intelectuais e um fator comum seria a possibilidade de ascensão social e pessoal. Ela cita que, para uma intelectual negra, que se

destaca na sociedade, o objetivo e o exercício do trabalho intelectual estão relacionados a uma busca desesperada por uma posição social que possa ajudá-la a sobreviver a uma infância dolorosa. Em relação às oportunidades educacionais, Nilma Gomes (2019) expõe que a educação não é um campo fixo e nem somente conservador, ela é

enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2019, p. 24).

Edicleia de Oliveira (2020) conclui, então, que é preciso que a educação passe a ser uma chave para a ocupação dessas mulheres negras no mercado de trabalho intelectual. Logo, torna-se essencial considerar as tensões e as intersecções envolvidas nessa busca, uma vez que poucas mulheres negras conseguem chegar nesses espaços. Dessa forma,

há sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente pensar coletivamente e escrever lucidamente. O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra. Esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes se somos capazes de excelência intelectual (hooks, 1995, p. 472).

No ambiente educacional, observam-se, ainda, que existem semelhanças e diferenças de reivindicações por parte das docentes mulheres, pois as mulheres brancas lutam pelo reconhecimento enquanto profissionais, seja nos ensinamentos básico ou superior. Já as mulheres negras docentes, nos diversos níveis de ensino, reivindicam o reconhecimento profissional para além do espaço de trabalhadoras domésticas.

Dessarte, a mulher negra, ao exercer suas atividades de docente no Ensino Superior, vivencia esses entraves sociais até alcançarem suas formações básicas, acadêmicas e profissionais. Ou seja, no que se trata dos obstáculos de ascensão profissional, no ambiente de ensino, por parte das mulheres, é possível perceber que esses entraves possuem alguma aproximação de uma forma mais geral. Porém, os impedimentos são ainda mais perversos com as mulheres negras, uma vez que, nos ambientes de ensino, estabelecem-se um perfil de “intelectualidade”. Acrescenta-se a isso que, em diversos casos, tal inserção e reconhecimento

profissional se dão de forma tardia quando se compara ao universo masculino docente, tendo em vista tais interseccionalidades.

No sentido de aprofundar acerca da configuração do mercado de trabalho do Ensino Superior no que se trata da absorção das mulheres negras enquanto profissionais docentes efetivas, serão expostos, no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos abordados para o levantamento das informações qualitativas e quantitativas das docentes negras efetivas que trabalham no Campus – BH da UEMG.

Assim, abordar essas discrepâncias, nas oportunidades de trabalho, por parte dos grupos raciais provoca considerações acerca do conjunto de intercruzamentos de preconceitos vivenciados pelas mulheres negras em suas trajetórias de vida. Essa sobreposição entre o Racismo Estrutural e Preconceito de Gênero vivenciadas pelas mulheres negras projetam acaba por configurar o panorama desigual de participação desse grupo no mercado de trabalho brasileiro. Tais informações confirmam que o espaço da academia representa, de certa forma, a realidade de nossa sociedade, com destaque de docentes homens brancos nas atividades intelectuais e de ascensão social.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

No meio acadêmico, a pesquisa visa produzir conhecimento, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social. Sendo assim, sua finalidade é descobrir respostas para questões, mediante a aplicação do método científico. Isso é importante, pois “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los” (GALLIANO, 1986, p. 26).

Dessa forma, para o enriquecimento da pesquisa em ciências humanas, o uso dos diversos perfis de entrevistas, e, particularmente, a aplicação de entrevistas narrativas, torna-se muito importante, haja vista que elas proporcionam o aprofundamento de questões vivenciadas pelas/os entrevistadas/os. Nesse contexto, Santuza da Silva e Karla Pádua (2010) destacam que, por meio da narrativa, os/as sujeitos/as ordenam os acontecimentos articulando-os em uma sequência temporal significativa, imprimindo, assim, em suas falas, marcas de sua biografia às experiências vividas. Para elas, por intermédio desse entrecruzamento do passado com o presente, a/o narradora/or consegue transmitir ensinamentos, mobilizar sentimentos, e, também provocar questionamentos acerca do que se foi narrado. Desse modo,

no trabalho com narrativas, o(a) pesquisador(a) torna-se parte do processo, na busca de reconstruir a totalidade dos sentidos das experiências narradas. O seu trabalho sobre uma rica fonte de dados – narrativas elaboradas com particularidades concretas da vida – pode dar origem a relatos poderosos, o que torna a investigação narrativa um rico campo de pesquisa em várias áreas do conhecimento. É nessa perspectiva que ela tem sido cada vez mais buscada nas pesquisas educacionais, principalmente nos estudos com professores(as) acerca de suas experiências, envolvendo temas diversos relacionados à sua formação e às suas práticas de ensinar e de interagir com os alunos na escola e na sala de aula (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 119).

Assim, o ato de colher narrativas de professores em especial, permite

suscitar reflexões pedagógicas das professoras sobre suas próprias práticas e como processo de formação, na medida em que lhes permitem uma quebra de rotina diária para verbalizar processos inconscientes diante da oportunidade dada por um ouvinte que desencadeia a sua reflexão sobre a prática (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 120).

Com isso, identificamos a importância de utilizar as entrevistas narrativas como uma forma de abordagem da pesquisa qualitativa, já que esse método de investigação propicia o conhecimento e a validação científica e, conseqüentemente, a compreensão das experiências pessoais e humanas vividas. A partir de então, “as narrativas produzidas pelos entrevistados,

como forma de dados, podem ser utilizadas como uma alternativa às entrevistas semiestruturadas” (FLICK, 2009, p. 164).

Partindo do exposto, o autor enfatiza que “a análise dos significados subjetivos da experiência e da prática cotidianas mostra-se tão essencial quanto a contemplação das narrativas (Bruner, 1991; Sarbin, 1986) e dos discursos (Harré, 1998)” (FLICK, 2009, p. 22).

Na busca por identificar o que já se produziu acerca das discussões propostas neste texto, encontrou-se a dissertação de Edicleia Lima de Oliveira (2020), que realizou uma revisão de literatura sobre estudos das mulheres negras na docência universitária, entre os anos de 2008 e 2018, nas bases de dados Periódicos Capes, Periódicos Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Edicleia de Oliveira (2020, p. 19) destacou que não foram localizados estudos sobre a temática nos periódicos Capes e Scielo, já no Banco de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados, entre 2008 e 2018, sete estudos entre teses e dissertações de autoria: Maria Clareth Reis (2008); Maria Aparecida Crisostomo (2008); Isabel Machado (2011); Maria de Lourdes Silva (2013); Elisabeth Santos Natel (2014); Taiana Flores de Quadros (2015); Maria Simone Euclides (2017). A autora destaca que, nos estudos encontrados, apenas um contou com a participação de uma docente da área de exatas, uma vez que o restante trabalhou, primordialmente, com docentes atuantes em cursos ligados às ciências humanas.

Na tentativa de atualizar alguns desses dados levantados pela autora Edicleia de Oliveira (2020), buscamos a mesma base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período posterior à sua pesquisa, ou seja, nos anos de 2019 a 2022. Para tal investigação, foram feitos os levantamentos das palavras “docentes negras Ensino Superior” no sistema de busca do próprio site, refinando os dados apresentados para os anos de 2019 a 2022 e na sequência, leitura das palavras-chave e/ou resumos das obras divulgadas. Assim, identificamos que houve avanço no que se trata do aumento das produções científicas relacionadas aos conceitos abordados nesse texto, com destaque para o ano de 2022.

Conforme consta no quadro 2, as produções científicas somatizaram 28 produções, sendo que alguns dos textos abordaram consubstancialmente a temática aqui refletida em outros ambientes acadêmicos, a saber: “Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB) (2019)”, “Trajetórias de vida de docentes negras de História no Ensino Superior Fluminense (2020)”, “Interseccionalidade de gênero e raça na docência do Ensino Superior: representatividade, visibilidade e resistência (2020)”, “Trajetórias acadêmicas de docentes negras da Universidade Federal Fluminense (2022)”. A partir de

então, é possível vislumbrar, atualmente, uma perspectiva positiva acerca do que se está em curso, porém ainda, de forma discreta em relação às necessidades de aprofundamento reflexivo que a temática racial demanda.

Ampliando a busca sobre do que se já refletiu sobre a temática desse texto para outras bases de armazenamentos e divulgações científicas, efetuamos o levantamento dos materiais científicos divulgados pela RBE - Revista Brasileira de Educação, coordenada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd³⁸. Tal investigação ocorreu no período de 2018 a 2022, já que, a RBE publicou no referido período, cerca de 396 textos (artigos, dossiês e resenhas), porém foi identificado que, em nenhuma das publicações desse período, o trabalho docente feminino negro no Ensino Superior foi tema de discussão. Essas informações se basearam no levantamento das palavras-chave identificadas pelos próprios autores dos textos publicados na revista. (Conforme quadros 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

Apesar de existirem produções que abordam as questões levantadas nesse texto, conforme identificadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ainda é possível observar a dificuldade de localização de pesquisas que tratem sobre as professoras negras atuantes na Educação Superior, fato observado na fonte de pesquisa RBE – Revista Brasileira de Educação. Considerando tal fonte de pesquisa, podemos inferir que muito se tem a estudar, refletir e escrever sobre essas interseccionalidades vivenciadas pelas mulheres negras no Brasil e, principalmente, no que tange ao exercício do trabalho docente em IES.

³⁸ A ANPEd possui atualmente 24 grupos de trabalho que direcionam suas produções e divulgações científicas e dentro desses grupos existe o Grupo de Trabalho–GT 21 -Educação e Relações Étnico-Raciais criado em 2001, integrado por pesquisadores negros e não-negros e trata de debates, proposições e encaminhamentos específicos da área das relações étnico-raciais e educação. O GT 21 possui, uma orientação política e teórica de congregar e colocar em circulação a centralidade da questão racial, em sociedades cuja estrutura é organizada sob a ótica racial.

Quadro 2- Relação de produções período 2019-2022 – Catálogo de Teses e Dissertações

Ano da publicação	Número de textos (dissertações e teses)	Docentes negras Ensino Superior
2019	4	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB); • Minha professora é "black"! o corpo como suporte no processo de construção identitária nas experiências formativas de professoras do Ensino Superior; • Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais; • Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da Faculdade de Medicina/UFRJ'
2020	9	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetórias de vida de docentes negras de História no Ensino Superior Fluminense; • Interseccionalidade de gênero e raça na docência do Ensino Superior: representatividade, visibilidade e resistência; • Docências negras no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Pelotas; • Análise do discurso dos professores negros da UEMS; • A representatividade negra no Ensino Superior: um estudo sobre as oportunidades de acesso à educação e trabalho, na perspectiva da análise de discurso crítica • A branquitude e o Ensino Superior: reflexos e desafios na docência; • As audácias e as histórias: análise psicossocial das trajetórias de negras/os doutoras/es em psicologia na interface dos estudos sobre carreiras; • Outros saberes, outra docência: professores(as) negros(as) e a emergência da impedância pedagógica no contexto das ações afirmativas; • Gestão das universidades estaduais baianas: mulheres, memória e representações sociais
2021	3	<ul style="list-style-type: none"> • Implicações da concretude das ações afirmativas na representação social do trabalho docente no Ensino Superior da Faculdade de Medicina/UFGM; • O afropioneirismo na educação superior de São Luís do Maranhão; • A invisibilidade das mulheres nas ciências e na formação de professoras/es: uma contribuição às pesquisas

2022	12	<ul style="list-style-type: none"> • Relações étnico-raciais na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC: trajetórias e ações docentes; • Vozes que importam: mulheres negras na docência universitária; • Inscrições corporais negras e universidade: produção de sentidos e docência no Centro de Formação de Professores da UFRB - Amargosa-BA; • Trajetórias acadêmicas de docentes negras da Universidade Federal Fluminense; • Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas; • Branquitude e racismo nos cursos de Graduação e Pós-graduação em História – construindo diálogos a partir do caso da UFRGS; • Contribuições das alterações institucionais na carreira do magistério superior no perfil docente; • Biografia educacional de Luiza de Teodoro Vieira; • Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no curso de licenciatura em Química do IFRJ - Duque de Caxias; • Narrativas de docentes LGBTI+ no Ensino Superior: uma análise das repercussões da cisheteronormatividade nas identidades; • Saberes e práticas que decolonizam a ciência e o conhecimento: construções narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG; • “Racialidades e a produção de artigos científicos no conhecimento geográfico brasileiro entre 2001 a 2018”
Total	28 textos	

Fonte: CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações

Quadro 3 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2018

Texto	Título	Autor	Palavras-chave
4	Diversidade, modelos de gestão e formação docente inicial: desafios de formação com base em uma perspectiva de justiça social	Vargas, Felipe Jiménez; Sanhueza, Carmen Montecinos	desigualdades educacionais; atenção à diversidade; justiça social; formação inicial docente; professores novatos
8	Leituras de professoras: a circulação de ideias acerca de arte e educação no Paraná na década de 1960	Antônio, Ricardo Carneiro	educação; arte; formação de professores
9	Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas	Minto, Lalo Watanabe	Plano Nacional de Educação; Ensino Superior; público-privado
18	A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo	Maciel, Patrícia Daniela; Garcia, Mariana; Manuela Alves	currículo; gênero; professoras lésbicas
19	Aumento do acesso ao Ensino Superior para estudantes de baixa renda: um estudo de caso brasileiro (1990-2016)	Silveira, Leonardo Civinelli Tornel Da	inclusão; ampliação da participação no Ensino Superior; privatização
22	A reviravolta discursiva das libras na educação superior	Carniel, Fagner	currículo; Ensino Superior; políticas linguísticas; sociologia da educação; surdez
27	Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015)	Almeida, Neil Franco Pereira De; Amâncio, Márcia Helena; Santos, Sérgio Pereira Dos; Sales, Leydiane Vitória	estado da arte; raça; etnia; educação; Revista Brasileira de Educação
31	O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente	Nunes, Mário Luiz Ferrari; Neira, Marcos Garcia	currículo; formação inicial em educação física; Ensino Superior
32	Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas	Borges, Rafaela Oliveira; Borges, Zulmira Newlands	políticas públicas de educação; ideologia de gênero; pânico moral; empresários morais
33	A educação física no currículo da formação de professores primários no Rio Grande do Sul (1877-1927)	Lyra, Vanessa Bellani; Mazo, Janice Zarpellon; Begossi, Tuany Defaveri	história da educação; história da educação física; formação de professores; escola
40	Corpo, gênero e imagem: desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação	Balthazar, Gregory Da Silva; Marcello, Fabiana De Amorim	corpo; gênero; imagem
73	Representações sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em professores em formação	Valencia, Gustavo Alonso González; Puente, Solbey Morillo	formação de professores; ciências sociais; representação social; estratégias de ensino; habilidades de pensamento
83	O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra	Marques, Eugenia Portela De Siqueira	pertencimento identitário; população negra; preconceito racial

Fonte: Revista Brasileira de Educação - RBE

Quadro 4 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2019

Texto	Título	Autor	Palavras-chave
5	Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar	Silva, Claudilene Maria; Santiago, Maria Eliete	prática pedagógica; itinerário; identidade; memória e cultura negras
7	Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade	Kawakami, Érica Aparecida	povos indígenas no Ensino Superior; geopolítica do conhecimento; currículo
17	Ações do professor para uma prática inclusiva na universidade	Rodríguez, Rocío Serrano; Pedrajas, Alfonso Pontes; Gracia, Elisa Pérez	educação inclusiva; Ensino Superior; professorado
24	O programa bolsa família e o acesso e permanência no Ensino Superior pelo programa universidade para todos: a importância do “eu me viro”	Pires, André; Romão, Paulo Cesar Ricci; Varollo, Victor Marques	Programa Universidade para Todos; Bolsa Família; Ensino Superior
26	Conceitos, políticas e ações de internacionalização da educação superior: reflexões sobre a experiência de uma universidade norte-americana	Rubin-Oliveira, Marlize; Wielewicky, Hamilton De Godoy	internacionalização; educação superior; pensamento decolonial
27	Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente	Groppa, Luís Antônio; Oliveira, Ana Rosa Garcia De; Oliveira, Fabiana Mara De	cursinho popular; formação política; formação docente
40	Divisão internacional do conhecimento e o declínio das ciências humanas: o cenário das instituições privadas de educação superior na região nordeste do Brasil	Paula, Alisson Slider Do Nascimento De; Costa, Frederico Jorge Ferreira; Lima, Kátia Regina Rodrigues	economia do conhecimento; educação superior privada; ciências humanas
41	Avaliação de um programa de apoio psicossocial em relação aos conceitos de persistência e retenção universitária	Armijo, Pablo Castillo; Zárate, Tomas Morales; Carvajal, Carlos Miranda	retenção estudantil; evasão estudantil; Ensino Superior; acompanhamento; universidade pública
43	Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?	Silva, Mariane Carloto Da; Pavão, Sílvia Maria De Oliveira	educação especial; Ensino Superior; terminalidade específica; pessoa com deficiência
46	A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial	Pietri, Emerson De; Rodrigues, Livia De Araújo Donnini; Sanchez, Hugo Santiago	formação de professores; identidade docente; ensino de língua
58	Formação de professores em uma sociedade racializada: uma entrevista com Gloria Ladson-Billings	Weschenfelder, Viviane Ines	--

Fonte: Revista Brasileira de Educação – RBE

Quadro 5 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2020

Texto	Título	Autor	Palavras-chave
4	Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no Ensino Superior: perspectivas de docentes	Almeida, Marta Mateus De	pedagogia do Ensino Superior; desenvolvimento profissional; formação pedagógica; Ensino Superior
7	Imagens de identidade profissional de futuros professores	Rodrigues, Filomena Alves; Mogarro, Maria João	formação inicial de professores; Ensino Superior; identidade profissional; prática de ensino supervisionada; narrativas
9	Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores	Fuza, Ângela Francine; Miranda, Flávia Danielle Sordi Silva	Base Nacional Comum Curricular; Ensino Fundamental; formação de professores; tecnologias digitais
11	Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas	Trevisan, Amarildo Luiz; Dias, Evandro Dotto; Ferrão, Iara Da Silva	filosofia da educação; avaliação; formação de professores; saber; poder.
16	A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de Ensino Superior a partir da Lei n. 13.409	Cantorani, José Roberto Herrera; Pilatti, Luiz Alberto; Helmann, Caroline Lievore; Silva, Sani De Carvalho Rutz Da	acessibilidade; inclusão; Ensino Superior; lei n. 13.409
17	Remendo novo em roupa velha? SINAES	Pereira, Cleber Augusto; Araújo, Joaquim Filipe Ferraz Esteves; Machado-Taylor, Maria De Lourdes	Ensino Superior; avaliação; SINAES; avaliação externa; instituições de Ensino Superior
33	A possível relação entre o SISU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários	Ribeiro, Jorge Luiz Lordêlo De Sales; Morais, Vitor Guimarães	evasão; Ensino Superior; Sistema de Seleção Unificada; bacharelado interdisciplinar; escolha profissional
36	Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro	Costa, Aline Pereira Da; Martins, Carlos Henrique Dos Santos; Silva, Heloise Da Costa	necroeducação; racismo; juventude negra
46	Ensino Superior em música, colonialidade e currículos	Pereira, Marcus Vinícius Medeiros	educação musical; colonialidade; currículo
50	Perspectiva de gênero no currículo educacional: obstáculos e avanços no ensino fundamental e médio	Valenzuela-Valenzuela, Amanda; Cartes-Velásquez, Ricardo	currículo; abordagem de gênero; educação não sexista
53	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências	Santana, Flávia Cristina De Macêdo; Barbosa, Jonei Cerqueira	formação de professores; residência pedagógica; dispositivo
55	Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no exame nacional de desempenho de estudantes: evidências sobre as instituições de Ensino Superior federais	Araújo, Antônia Amanda; Benevides, Alesandra De Araújo; Mariano, Francisca Zilania; Barbosa, Rafael Barros	diferencial de desempenho; estudantes cotistas; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
56	Avaliação da educação superior em Portugal: entrevista com Alberto Amaral	Guerra, Maria Das Graças Gonçalves Vieira	--
60	Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola	Mascarenhas, Suely Aparecida Do Nascimento; Silva, Adan Renê Pereira Da	--

64	#Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres	Porfírio, Luciana Cristina	--
----	---	----------------------------	----

Fonte: Revista Brasileira de Educação – RBE

Quadro 6 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2021

Texto	Título	Autor	Palavras-chave
17	Impactos das cotas no Ensino Superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais	Pinheiro, Daniel Calbino; Pereira, Rafael Diogo; Xavier, Wesley Silva	ação afirmativa; universidades estaduais; avaliação de desempenho
27	Representações discursivas das mulheres na história escolar chilena (1810-2017)	Sepúlveda, Humberto Andrés Álvarez	história escolar chilena; mulheres; manual; representação discursiva
30	Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19	Bruscato, Amanda Maraschin; Baptista, Jorge	COVID-19; Ensino Superior; modalidades de ensino
39	Conhecimento matemático e prática em geral na formação inicial de professoras da educação infantil	Godoy, Tatiana Cecilia Goldrine; Reyes-Santander, Pamela; Ayarza, Raimundo Olfos	matemática; educação infantil; prática de ensino; formação inicial de professores
48	Crítica ao apagamento das mulheres no ensino industrial: a história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970)	Lima, Marcelo; Cariello, Lisia Nicoliello; Damasceno, Rosângela Aquino da Rosa	inserção feminina; historiografia; fotografia; Escola Técnica Federal do Espírito Santo
50	A voz da mulher afro como meio de preservar o patrimônio cultural raizal no arquipélago de san andrés, santa catalina e providência: abordagens de etno-educação, pedagogia crítica e comunicação popular	Garnica, Diego Fernando Peña	comunicação popular; etnoeducação; mulher afro; oralidade; San Andrés
55	Percepções de estudantes do Ensino Superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico	Silva, Juana de Carvalho Ramos; Carvalho, Carolina Fernandes	Ensino Superior; <i>feedback</i> docente; estudantes de Ensino Superior; desempenho acadêmico
64	Ordo et modo: os jesuítas e a difusão de uma pedagogia de governo da escrita	Ó, Jorge Ramos do; Vallera, Tomás	Companhia de Jesus; escrita escolar; modus parisienses; Ensino Superior; ensino religioso

Fonte: Revista Brasileira de Educação – RBE

Quadro 7 – Relação de trabalhos publicados pela RBE em 2022

Texto	Título	Autor	Palavras-chave
2	Da militância política à constituição do ser professora: memórias revisitadas, histórias entrelaçadas	Araújo, Fátima Maria Leitão; Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de	história da educação; militância política; vidas de professoras; memórias; educação e ditadura civil-militar
3	Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes	Pessoa, Amanda Raquel Rodrigues; Cavalcante, Maria Mikaele da Silva; Oliveira, Wenderson Silva; Farias, Isabel Maria Sabino de	(auto)biografia; pesquisa-formação; narrativas; professoras/es iniciantes
12	Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guaranis e institucionais	Costa, Samuel Douglas Farias; Carniel, Fagner	educação indígena; Guarani; universidade; inclusão
21	Trabalho docente no Ensino Superior e desafios educacionais no mundo contemporâneo: uma reflexão com base no pensamento complexo	Raupp, Bárbara	trabalho docente; Ensino Superior; paradigma complexo; desafios educacionais no mundo contemporâneo
28	A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula	Ceni, Jéssica Cristina; Bezerra-de-Souza, Indira Gandhi; Fernandes, Jane Mendes Ferreira; Seefeld, Rodrigo	formação docente; prática docente; estratégias e sala de aula; administração
29	Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística	Castro, Carlos Henrique Silva de; Magnani, Luiz Henrique; Marques, Luiz Otávio Costa	linguagens; formação de professores; educação do campo
30	Modo de organização do ensino de matemática à luz da teoria do ensino desenvolvimental	Rosa, Josélia Euzébio da; Fontes, Mariana da Silva	teoria do ensino desenvolvimental; educação matemática; curso de pedagogia; formação de professores
33	Os colégios maiores como espaço de modernização do Ensino Superior espanhol na década de 1960: o caso do Colégio Mayor Universitário Casa do Brasil	Ermel, Tatiane de Freitas; Zaldívar, Jon Igelmo	colégios maiores; Ensino Superior; Casa do Brasil
36	o impacto da cultura acadêmica na educação de graduação e pós graduação: proposta de um modelo conceitual	Pedraja-Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio; Labraña, Julio	cultura acadêmica; Ensino Superior; ensino
41	Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba	Gerke, Janinha; Foerste, Erineu; Souza, Adriano Ramos de	biografias; narrativas; experiências docentes; formação docente do campo
43	Cultura digital, imaginários de trabalho docente e a profissionalização do ensino: a série Rita	Penteado, Regina Zanella; Budin, Clayton José; Costa, Belarmino Cesar Guimarães da	profissionalização do ensino; formação de professores; trabalho docente; socialização docente; cultura digital
47	Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no Ensino Superior	Casiraghi, Bruna; Boruchovitch, Evely Almeida, Leandro da Silva	rendimento escolar; autoeficácia; motivação; estratégias de aprendizagem; Ensino Superior
50	Da comunidade à universidade: os desafios dos discentes	Moura, Sandra do Nascimento; Matos,	discentes indígenas; Ensino Superior em direito; Universidade

	índigenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima	Maristela Bortolon de	Federal de Roraima
54	Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica	Vasques, Andréia Lopes Pacheco; Sarti, Flavia Medeiros	formação de professores; epistemologia da prática profissional; modelos de formação docente; cultura profissional docente; Parfor
55	O método Gaspariano como perspectiva crítica de qualificação didática no Ensino Superior: pesquisa-ação	Pereira, Terezinha Lima; Wagner, Valdilene; Gasparin, João Luiz	pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural; método Gaspariano
57	A influência dos organismos internacionais na avaliação da educação superior brasileira	Macedo, Marconi Neves; Araújo, Maria Arlete Duarte de	organismos internacionais; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; mercantilização da educação superior
58	Percepção de entorno e meio na formação docente de educação infantil	Hernández, Antonio José Morales; Santana-Martín, Diana; Monteagudo, Diego García	percepção; meio ambiente; meio social; formação transformadora de professores; Educação Infantil
61	Habilidades sociais educativas de professores universitários: proposta de um quadro conceitual	Santos, Joene Vieira	educação superior; relação professor-aluno; habilidades sociais educativas
72	Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais colaborativas	Silva, Wagner Rodrigues; Campos, Leonilde	ensino remoto; escrita reflexiva; formação de professores; universidade
83	Uma “mulher do fim do mundo” na academia: aprendendo com a trajetória <i>outsider within</i> de Virgínia Bicudo	Santos, Vitai Elma Conceição; Sampaio, Sônia Maria Rocha	<i>outsider within</i> ; feminismo negro; Virgínia Bicudo; decolonialidade
84	Conhecimento profissional docente e formação de professores	Nóvoa, António	conhecimento profissional docente; desenvolvimento profissional docente; formação de professores; profissão docente

Fonte: Revista Brasileira de Educação - RBE

Para a obtenção dos dados do quadro 8, foram feitas buscas nos artigos da RBE que utilizavam palavras-chave que possuem relação direta com a proposta deste texto e que estão destacadas na tabela. Com isso, observamos que, dentro da abordagem étnico-racial, essas palavras-chave investigadas na revista foram pouco abordadas: “formação docente”, “formação de professor”, “Ensino Superior”, “educação superior”, “raça”, “negra (o)”, “etnia”, “gênero”, “mulher”, “professora”, “docente negra(o)”, “docente preta(o)”, “professora negra(o)”, “professora preta(o)”, “docente negra (o) no Ensino Superior”, “professora negra(o) no Ensino Superior”.

Quadro 8 - Palavras-chave das publicações da RBE 2018 a 2022

Ano da publicação	Formação docente/ Formação de professor	Ensino Superior/ Educação Superior	Raça/ Negra(o)/ Etnia	Gênero/ Mulher/ Professora	Docente negra(o)/ Docente preta(o) Professora(r) negra(o) Professora preta(o)	Docente negra(o) no Ensino Superior/ Professora(or) negra(o) no Ensino Superior
2018	Textos 4,8,27,33, 73	Textos 9,19,22,31,83	Textos 27,83	Textos 8,18,32,40	0	0
2019	Textos 27,46,58	Textos 7,17,24,26,40, 41,43	Texto 5	0	0	0
2020	Textos 9,11,53	Textos 4,7,16,17,33, 46,55,56	Texto 36	Textos 9,50,60,64	0	0
2021	0	Textos 17,30,55,64	0	Textos 27,39,48,50	0	0
2022	Textos 28, 29, 30, 41, 43, 54, 58, 72, 84	Textos 12, 21, 33, 36, 47, 50, 55, 57, 61	83	Textos 2, 3, 83	0	0
Total	20 textos	33 textos	5 textos	14 textos	0 textos	0 textos

Fonte: Revista Brasileira de Educação - RBE³⁹

As palavras-chave “formação docente” ou “formação de professores” e “Ensino Superior” ou “Educação Superior” foram as mais utilizadas no período determinado (53 produções), porém sem nenhuma aproximação entre elas no que se refere à inter-relação da formação docente no Ensino Superior, ou seja, os assuntos foram abordados isoladamente. Essas informações trazem a conclusão de que se existem reflexões acerca das modalidades de ensino e formação docente, mas não há análises mais profundas acerca da formação docente

³⁹ Dados da Revista Brasileira de Educação – RBE disponíveis em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/grid>>. Acesso em: 10 julho. 2023.

para o Ensino Superior, por exemplo.

Além disso, as palavras “Raça”, “negra(o)”, “etnia”, “Gênero”, “mulher”, “professora” foram utilizadas nos textos (19 produções), mas demandam observações acerca das ausências de proximidades entre elas no que se trata dos assuntos neste texto.

Já as palavras-chave “docente negra(o)”, “docente preta(o)”, “professora(r) negra(o)”, “professora(r) preta(o)”, sequer foram abordadas nos artigos e resenhas. Na tabela consta a numeração de alguns textos encontrados na revista, contudo não houve junção entre as palavras-chave “mulher negra”, “professora negra”, “Raça” e “Gênero”. O referido fato, expõe parte da realidade da ciência brasileira e expõe, portanto, a importância da produção de materiais que abordem as interseccionalidades vividas pelas mulheres negras nas IES do país.

Com isso, percebe-se que as discussões interseccionais são escassas, porém não conseguimos identificar a origem racial e de gênero das/os autoras/es dessas produções acadêmicas. Isso porque, não há nesses órgãos de fomento institucionais (Plataforma Lattes, por exemplo), sistemas de coleta e divulgação de dados raciais e de gênero de suas/eus autoras/es. Além disso, precisa-se considerar que, os estudos sobre a temática racial e de gênero não são exclusivos das mulheres negras, ou seja, nota-se a importância de estudar seu próprio universo por parte dessas mulheres negras, porém essa causa não é necessariamente demarcada pela presença dessas pessoas.

A partir dos dados levantados acerca das produções científicas da Revista Brasileira de Educação e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a título de exemplos, é possível observar parte da escassez de materiais produzidos cientificamente que trazem como reflexão, as trajetórias das mulheres negras enquanto docentes em instituições de Ensino Superior. Observamos que as produções científicas que tratavam das questões levantadas neste texto eram produções resultantes de formações acadêmicas – Teses e Dissertações. Porém, não foram encontradas produções que constassem reflexões propostas na RBE, ou seja, a depender da fonte de pesquisa, as lacunas são ainda maiores.

Assim, refletimos que a ciência produzida atualmente no Brasil, ainda tem muito o que avançar no sentido de levar em consideração as contribuições, a participação efetiva, bem como as ponderações acerca da autocrítica do seu próprio ambiente de poder, no que se refere à promoção/ divulgação da produção científica e à absorção no mercado de trabalho por parte das docentes negras.

Nesse viés, ao analisar as lacunas científicas apontadas pelos quadros 3, 4, 5, 6, 7 e 8 torna-se possível refletir sobre a fala dos autores Aline Costa, Carlos Martins e Heloíse Silva

(2020), ao relatarem que a/o negra/o é considerado, na maioria das vezes, como um ser que se pode facilmente descartar no sistema educacional. Tal visão dos autores está relacionada a uma intencionalidade de apagamento das identidades negras nos diversos espaços educacionais, porém essa perspectiva não corrobora com a realidade desses locais. Apesar das informações acerca dessas existências serem escassas, os corpos negros procuram das diversas formas habitar os espaços a eles negados

Confrontando o exposto, o material produzido nessa pesquisa, poderá contribuir, de certa forma, para a redução do epistemicídio para com as mulheres docentes negras, ao trazê-las como ponto de reflexão. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005) explica o conceito de epistemicídio como sendo uma

dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da autoestima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc (CARNEIRO, 2005, p. 324).

Ainda no campo analítico, segue-se o aqui proposto, observando os dados e as informações disponibilizados em materiais bibliográficos, compilados pelas organizações de representação social, a saber teses e dissertações disponibilizados pela ABPN⁴⁰ - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - acerca das professoras negras que conseguiram se contrapor ao modelo de exclusão racial no país, lecionando no Ensino Superior. A procura por dados qualitativos teve como ponto de partida, fatores que interferiram em suas trajetórias escolares e sociais, que, por sua vez, proporcionaram suas ascensões acadêmicas. Inicialmente, acreditou-se que haveria muitas produções acerca das sujeitas dessa pesquisa (docentes negras no Ensino Superior), e, com isso, supunha-se que as informações disponibilizadas poderiam contribuir para a construção de conhecimento acerca das dificuldades, das formas de superação e das conciliações encontradas pela população feminina negra na obtenção de ascensão social em suas trajetórias escolares.

Dessa forma, a partir de uma pesquisa no *site* da ABPN, notamos que a associação disponibiliza seus conteúdos nos seguintes ícones: Anais Copenes, Catálogos, Revista, Biblioteca e Catálogo de Teses e Dissertações. O aprofundamento da busca dos textos ocorreu

⁴⁰ Disponível em: <<https://abpn.org.br/>>. Acesso em: 09 abril 2022

no item teses⁴¹, e, na busca, identificamos que até o ano de 2023, existiam cerca de 169 publicações, e, em nenhum dos textos disponibilizados, foram abordadas reflexões acerca das docentes negras no Ensino Superior, uma vez que foram encontradas somente informações acerca da docência de mulheres negras no Ensino Básico. Foram encontrados, também, dois textos que, de certa forma, aproximam-se da proposta desse estudo, porém eles não abordam necessariamente as docentes negras no Ensino Superior, são eles: “Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil” e “Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em ambientes universitários.”

Sendo assim, cabe apontar, de maneira geral, a carência de estudos sobre as mulheres negras enquanto docentes no Ensino Superior e a necessidade da abordagem no ambiente universitário, uma vez que estas pesquisas podem auxiliar em outras observações, como também promover mudanças no ambiente universitário.

A partir da análise do que se já foi produzido sobre os conceitos tratados nesta pesquisa, é possível visualizar a importância do estudo e do aprofundamento reflexivo das interseções de Gênero e Raça.

Levando em consideração o objetivo de refletir acerca do quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e como elas lidam com as interseções de Gênero e Raça no ambiente educacional, a execução desta pesquisa foi direcionada seguindo algumas etapas. Elas se dividem em: revisão bibliográfica sobre a temática pesquisada, construção e análise de gráficos e tabelas a respeito da situação das/dos docentes no mercado de trabalho da UEMG e no Campus – BH; seleção e reflexão das informações coletadas; levantamento dos quantitativos das docentes do Campus-BH e seleção das entrevistadas; desenvolvimento das entrevistas narrativas e, por fim, reflexão e análise das respostas.

Em relação à universidade em questão, foco desta pesquisa, vale mencionar que, no ano de 2023, a instituição de Ensino Superior UEMG possuía 20 unidades espalhadas pelo Estado. No entanto, o recorte da pesquisa foi um estudo voltado para apenas quatro dessas instituições, considerando seus docentes efetivos que trabalham em cursos de Graduação e Pós-Graduação, a saber:

⁴¹ Conforme consta no site da ABPN - o Banco de Teses é destinado para todos(as) os(os) filiados(as) da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as que tenham interesse em publicar suas teses.

Quadro 9 - Instituições de ensino e cursos de graduação oferecidos pela UEMG – Campus BH - 2023

Instituição	Cursos de graduação oferecidos
FaPPGeN ⁴²	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
	Tecnologia em Gestão Pública,
	Tecnologia em Processos Gerenciais
EsMu	Música - Bacharelado com habilitação em instrumento, canto ou regência coral
	Música – Licenciatura com habilitação em educação musical escolar
	Música – Licenciatura com habilitação em instrumento ou canto
Escola Guinard	Artes Plásticas – Bacharelado
	Artes Plásticas – Licenciatura
Escola de Design	Design de Ambientes
	Design Gráfico,
	Design de Moda
	Design de Produto
	Licenciatura em Artes Visuais
FaE	Pedagogia

Fonte: site da UEMG ⁴³

Na procura por mais informações em relação à UEMG, foram coletados dados no *site* Portal da Transparência – MG⁴⁴, tais como, os quantitativos de docentes efetivas/os que trabalham na UEMG – Campus - BH e suas respectivas identificações de Gênero e Raça. Essa coleta ocorreu a partir da solicitação de informações no item “Acesso à Informação⁴⁵” contido no próprio Portal da Transparência-MG e, em resposta ao pedido, enviado no dia 17 de outubro de 2022, foram obtidas as seguintes informações:

⁴² A referida unidade não fez parte de nossa pesquisa devido a questões particulares emanadas pela própria instituição

⁴³ Disponível em: <<https://www.uemg.br/home/unidades>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores/remuneracao-filtros/202207/0/0/3223/E/0/0/1/9/1/0/0>>. Acesso em 11 set. 2023

⁴⁵ As informações a priori coletadas são de domínio público e qualquer cidadão poderá solicitá-las.

Tabela 6 – Professores por situação funcional, grau de instrução e gênero- UEMG – Campus-BH – outubro -2022

Grau de instrução	Feminino	Masculino	Total Geral
Efetivo			
Doutorado stricto sensu	1	2	3
Esp./Aperf. (lato sensu)	0	1	1
Mestrado Stricto Sensu	3	1	4
Total	4	4	8
Efetivo (após Lei 64/2002 ⁴⁶)			
Doutorado stricto sensu	83	57	140
Esp./Aperf. (lato sensu)	31	19	50
Mestrado Stricto Sensu	48	43	91
Pós-doutorado – PHD	0	1	1
Total	162	120	282

Fonte: dados da pesquisa – Portal da Transparência – MG

Já para o ano de 2023, conforme dados disponibilizados pelo Portal da Transparência, disponibilizados na tabela 7, existiam no Campus-BH, 310 docentes efetivos e, nesse universo, foram identificados 179 docentes do gênero feminino e 131 docentes do gênero masculino. Com isso, observamos a predominância de docentes do gênero feminino em três das quatro unidades da UEMG em estudo, com exceção da EsMu.

Torna-se imprescindível mencionar, ainda, que as bases de dados dispostos nas tabelas 7 e 8 são muito ricas e favorecem a construção de inúmeras análises e interpretações no que diz respeito às oportunidades de trabalho docente na UEMG – Campus BH. Vale destacar que muitos fatores precisam ser considerados nessa perspectiva de análise, principalmente sobre os perfis dos cursos das unidades do Campus-BH, das vagas de docentes para docentes disponibilizadas em edital, dos critérios de seleção das/os docentes, dentre outros.

Tabela 7 - Quantitativo de professores efetivos por unidade de exercício – UEMG-Campus-BH – maio -2023

Unidade de exercício	Feminino	Masculino	Total geral
Escola de Design	58	45	103
Escola de Música - EsMu	34	42	76
Escola Guignard	23	22	45
Faculdade de Educação-FaE	64	22	86
Total	179	131	310

Fonte: dados da pesquisa – Portal da Transparência – MG

⁴⁶ Lei que institui o Regime Próprio de Previdência e Assistência Social dos servidores públicos civis do Estado de Minas Gerais.

Para a sequência da pesquisa que envolveu as docentes negras nas quatro unidades do Campus - BH, foi solicitada a aprovação da obtenção das informações mais pontuais acerca das/os docentes por parte dos órgãos éticos necessários (Conselho de Ética da UEMG). Após essa aprovação ética (conforme consta no Anexo C), foram feitas as coletas das informações sobre as/os professoras/es da instituição, por meio da elaboração de um formulário, que conteve perguntas diretas relacionadas ao perfil de gênero, de raça e de grau de vínculo com a UEMG, objetivando assim, a identificação e a posterior seleção do público-alvo desta pesquisa (apêndice A). Para o envio do *e-mail* com o *link* de acesso ao formulário de perguntas, utilizou-se o *e-mail* institucional das/dos professoras/es disponibilizados publicamente pela própria instituição⁴⁷. É importante mencionar, ainda, que objetivando atingir o maior número de respondentes ao formulário, tentamos enviar *e-mails* individuais com identificação nominal de cada professora/or no campo assunto e no corpo da mensagem.

Na devolutiva às solicitações de preenchimento do formulário (apêndice A), foram obtidas 116 respostas⁴⁸, cerca de 37,4% do quantitativo total de docentes das unidades do Campus-BH no ano de 2023. A relação identificada pode ser observada na tabela 8.

Tabela 8- Relação de professores efetivos e que responderam ao formulário - 2023

Unidade	Quantidade de efetivos			Quantidade de respostas		
	Feminino	Masculino	Não binário	Feminino	Masculino	Não binário
Escola de Design	58	45	0	19	18	0
Escola de Música	34	42	0	18	11	1
Escola Guignard	23	22	0	10	5	0
Faculdade de Educação	64	22	0	29	5	0
Total	179	131	0	76	39	1

Fonte: dados da pesquisa e Portal da Transparência – MG

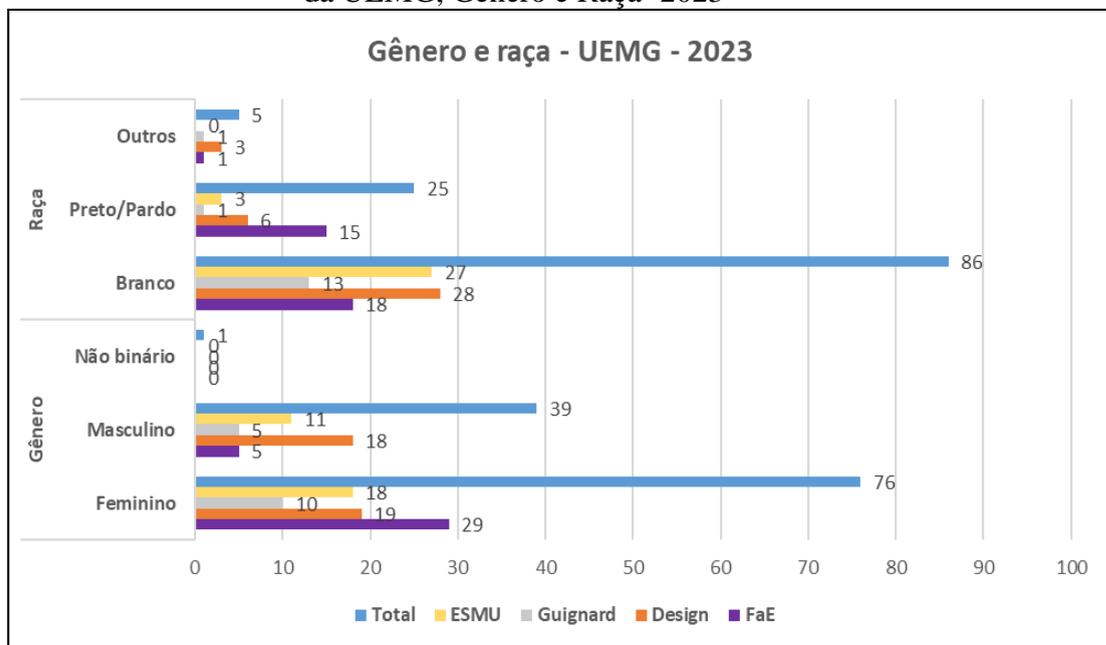
⁴⁷ Os *e-mails* dos servidores da instituição possuem o seguinte perfil: nome.sobrenome@uemg.br, sendo, portanto, de fácil identificação.

⁴⁸ É importante considerar que esse quantitativo não representa o total de professoras/es efetivos das unidades, ele apenas se refere à quantidade de respostas obtidas ao formulário.

No gráfico 3, há a exposição do perfil racial e de gênero das/os docentes respondentes ao formulário, das quatro instituições participantes. Identificamos por “outros” as respostas divergentes aos perfis raciais pré-estabelecidos por branco, preto ou pardo. Assim, nesse grupo de autodeclarações “outros”, tivemos as seguintes respostas “latina”, “branco/indígena”, “Tenho ascendentes próximos brancos, pretos, pardos e indígenas” “Como poderia me classificar como um só deles? Honro e agradeço a contribuição de todos na construção do meu genótipo e fenótipo”, “Sinto-me verde!”, “Preta de pele clara”. Com base nessa diversidade de autodeclarações identificamos a reprodução da ideia em torno da mestiçagem discutida no Capítulo 2, ou seja, as respostas confirmam o ideário perpetuador de apaziguamento das relações sociais por meio da mistura de raças como também uma negativa em se autoafirmar como uma pessoa negra tendo em vista o estereótipo negativo que ela carrega.

Observamos, conforme consta no gráfico 3, que o quadro institucional das quatro (04) unidades do Campus – BH da UEMG, é composto basicamente, por quantitativos relacionados com as quantidades de respostas ao formulário, e, a partir delas percebemos o destaque de docentes autodeclaradas por brancas e pertencentes ao gênero feminino.

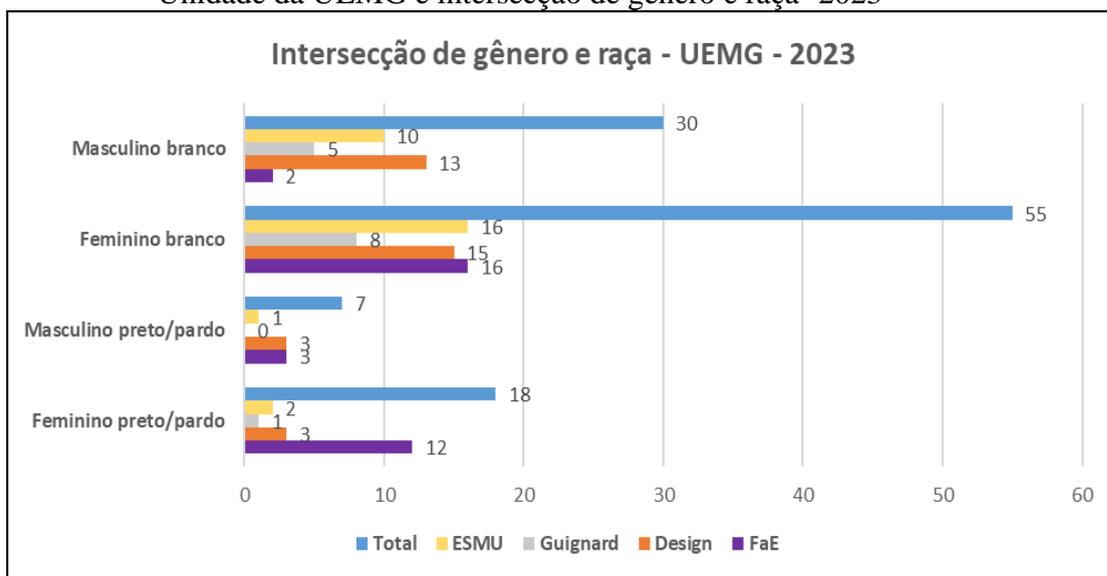
Gráfico 3- Relação de professores efetivos que responderam o formulário por unidade da UEMG, Gênero e Raça- 2023



Fonte: dados levantados através do formulário da pesquisa

No gráfico 4 verificamos que, desse total de 116 docentes, os maiores quantitativos de respondentes que se autodeclararam como brancos (total de 86 docentes), integram-se tanto no gênero feminino quanto no masculino. Notamos, também, que dentro do perfil racial branco e gênero feminino, três (03) unidades se aproximam em quantitativos (com exceção da Escola Guignard). Os menores quantitativos de respondentes são compostos por homens que se autodeclararam pretos e pardos (total de 07 docentes); fato que causa indagação acerca dos fatores sociais, econômicos, políticos, relacionados à configuração dessa manifestação. Nesse sentido, é importante ressaltar que algo que poderá ser objeto de análise é o perfil dos cursos das quatro (04) unidades e a quantidade de vagas ofertadas para as/os docentes efetivas/os, bem como os formatos de seleção dessas/ses profissionais. Fato curioso a ser mencionado, também, é a ausência de homens pretos/pardos na Escola Guignard, outro objeto para observação.

Gráfico 4 – Relação de professores efetivos que responderam o formulário por Unidade da UEMG e intersecção de gênero e raça -2023



Fonte: dados levantados através do formulário da pesquisa

Conforme consta no gráfico 4, a entrevista narrativa teve perspectiva de ser desenvolvida, considerando que, em todas as unidades, havia pelo menos uma (01) docente do gênero feminino e autodeclarada negra. Para o levantamento dessa fonte de dados de professoras/es efetivas/os, utilizamos como diretriz temporal o ano de 2023, ou seja, a análise dos dados foi feita com base nas/os docentes efetivos até maio do ano 2023, conforme a Lei 869 de 6 de julho de 1952 (Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de Minas Gerais). Para o desenvolvimento da entrevista narrativa (vide apêndice B) selecionamos pelo

menos uma (01) docente de cada uma das quatro unidades do Campus-BH.

Tabela 9 – Quantitativo de docentes efetivas/os do Campus- BH que responderam o formulário por intersecção de gênero e raça e que serão entrevistadas

Unidade do Campus - BH	Intersecção de gênero e raça (mulheres negras)	Docentes efetivos para a entrevista narrativa
Faculdade de Educação - FaE	12	1
Escola de Design	3	1
Escola Guignard	1	1
Escola de Música - EsMu	2	1
Total	18	4

Fonte: dados levantados através do formulário da pesquisa

Após a seleção de quais as docentes serão entrevistadas, foi feito um contato via *e-mail* institucional para anuência da possibilidade de participação como sujeita de pesquisa desta Dissertação. E, a partir das respostas positivas, foram enviados por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

Na devolutiva das respostas, os dados fornecidos foram tabulados e estudados os dados fornecidos no sentido de agregar dados qualitativos às informações quantitativas e reflexivas em desenvolvimento e, conseqüentemente, às considerações desta pesquisa.

Dessa forma, a partir da condensação de dados mediante os gráficos, foram percorridas as análises das informações coletadas, utilizando como instrumentos de reflexão, o referencial teórico que trata dos assuntos que interligam à docência no Ensino Superior e interseccionalidades.

5. MULHERES NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França (2013) expõe as ideias de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (2005), destacando que o modelo analítico proposto pelos sociólogos permite compreender a transmissão da desigualdade social por diversas gerações, na medida em que apresenta componentes das etapas de vida das pessoas. Para os sociólogos, o processo cumulativo de desvantagens, agregados aos fatores produtivos (educação e experiência, por exemplo) e não produtivos (cor, gênero ou região), associados aos mecanismos discriminatórios caracterizam a discriminação e a segmentação.

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva utilizam o termo realização educacional para tratar das questões relacionadas não apenas ao acesso à educação; eles fazem uso desse conceito, considerando as questões ligadas à permanência, à progressão e ao desempenho das/os estudantes (fatores diretamente relacionados a desigualdades de Gênero e Raça). Assim, a taxa de escolarização se torna um importante termômetro a ser analisado, já que ela qualifica os indivíduos para seu ingresso no mercado de trabalho. É importante mencionar que essa taxa também permite visualizar as tendências nas características educacionais das gerações que estão entrando no mercado de trabalho (LIMA; RIO e FRANÇA, 2013).

Nessa perspectiva, de acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE e dispostos na tabela 10, independente das mulheres apresentarem os melhores resultados educacionais no país no Ensino Superior, na média, elas ainda não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no mercado de trabalho. Além de terem níveis educacionais mais elevados em relação aos homens, as mulheres exercem, paralelamente ao estudo, afazeres domésticos, sem receber qualquer remuneração para isso.

Tabela 10– Distribuição de pessoas com 14 anos ou mais de idade (%) por sexo e nível de instrução no Brasil - 2022

Cor/raça	Nível de instrução						
	Sem instrução	Ensino fundamental incomp.	Ensino fundamental completo	Ensino médio incomp.	Ensino médio completo	Ensino Superior incomp.	Superior completo
Total	4,9	26,2	8,7	8,3	30,6	5,3	16,0
Homens	4,9	27,7	9,1	8,8	30,4	5,2	13,8
Mulheres	4,9	24,7	8,3	7,8	30,7	5,4	18,1

Fontes: SIDRA/IBGE - 2022⁴⁹

⁴⁹ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7128>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Os dados da tabela 11 mostram que, dentro dos grupos de pessoas que possuem os maiores índices de instrução a nível superior, são os que compõem a população branca ao se comparar com a população preta ou parda. Já se considerarmos os grupos de pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, os pretos e pardos possuem maior destaque na comparação racial.

Tabela 11– Distribuição de pessoas com 25 anos ou mais de idade (%) por cor/raça e nível de instrução no Brasil - 2022

Cor/raça	Nível de instrução						
	Sem instrução	Ensino fundamental incomp.	Ensino fundamental completo	Ensino médio incomp.	Ensino médio completo	Ensino Superior incomp.	Superior completo
Total	6,0	28,0	7,8	5,0	29,9	4,1	19,2
Branca	4,0	23,8	7,5	4,1	28,8	4,8	27,1
Negra	7,7	31,5	8,1	5,8	30,9	3,5	12,6

Fontes: SIDRA/IBGE - 2019⁵⁰

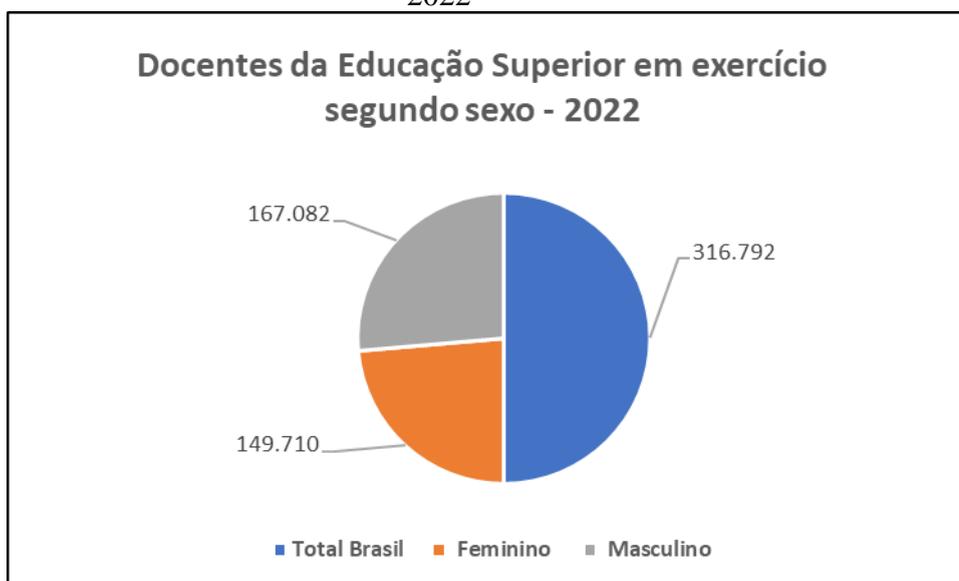
Analisando as informações destacadas na tabela exposta, foi possível identificar a representação estatística das contribuições de Sueli Carneiro (2019b) no relato em que ela afirma que

a violência racial no Brasil tem uma face mais sutil, porém não menos violenta, que consiste na sistemática criação e reprodução da desigualdade entre os grupos étnicos, manifestando-se em todos os aspectos da vida social. O racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação, nas possibilidades de adentrar os ciclos formais de escolaridade e concluí-los, de ver reconhecida e valorizada a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e de suas culturas para o patrimônio da humanidade (CARNEIRO, 2019b, p. 108).

A partir dos dados do INEP (2022), notamos que em todas as modalidades de Ensino Superior, seja ele público ou privado, o quantitativo de docentes mulheres está abaixo do número de professores do sexo masculino, conforme consta no gráfico 5. Essa constatação confirma que, apesar de existir uma maior quantidade de mulheres (independente do quesito raça/cor) com formação superior, boa parte delas não exercem a docência ao nível superior. Nesse sentido, a formulação de teorias interpretativas, dos diversos fatores que interferem na inserção/absorção das mulheres no mercado de trabalho, torna-se essencial e urgente.

⁵⁰ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7135>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Gráfico 5 - Docentes da Educação Superior em exercício no Brasil segundo sexo - 2022

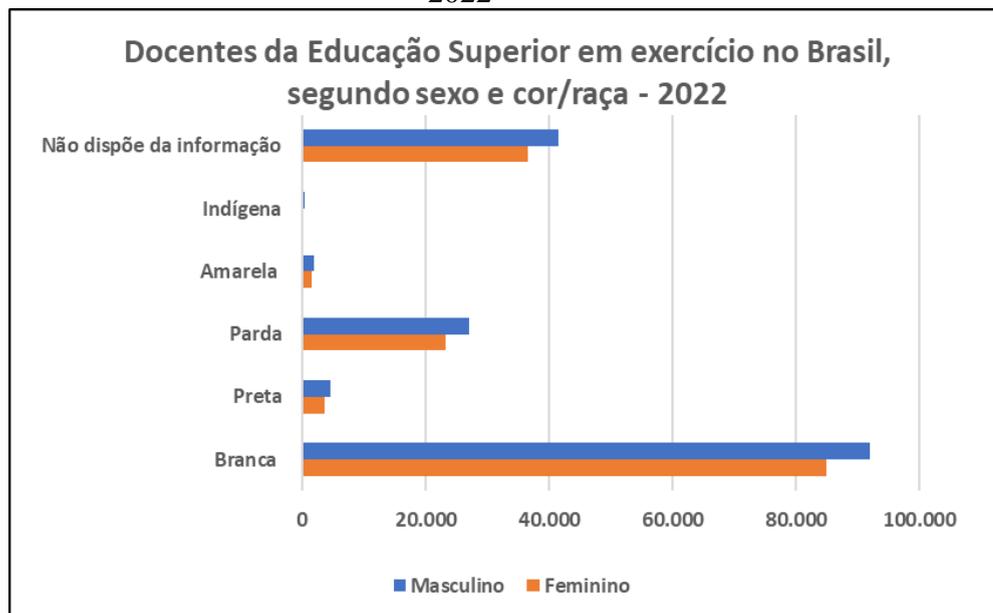


Fonte: elaborado pelo autor com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior-INEP-2022.⁵¹

Quando agregamos dados sobre o perfil docente considerando as categorias sexo e cor/raça juntas, percebemos que, na docência, há o destaque entre profissionais do sexo masculino e da cor/raça branca, de acordo com o que consta no gráfico 6. Ou seja, as salas de aula do Ensino Superior são compostas por esses docentes, sendo assim, as perspectivas de ciência que se refletem e produzidas condizem com os perfis desses profissionais.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28 out. 2023

Gráfico 6 - Docentes da Educação Superior em exercício por sexo e cor/raça – Brasil 2022



Fonte: elaborado pelo autor com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior-INEP-2022.⁵²

Ademais, considerando as informações divulgadas pelo INEP sobre o Censo da Educação Superior do ano de 2022, podemos apresentar o perfil docente traçado pelo próprio órgão federal, seguindo o que é disposto no quadro 9. No referido documento percebemos que o perfil docente traçado expõe a predominância de docentes do sexo masculino tanto nas instituições superiores públicas quanto nas instituições de privadas, de faixa etária em torno dos 40 anos e com formação superior *strictu sensu* que varia de acordo com a categoria administrativa.

Quadro 10 - Perfil da função docente das IES – por categoria administrativa – Brasil - 2022

Atributos do	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Vínculo Docente	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Masculino
Idade	41	42
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

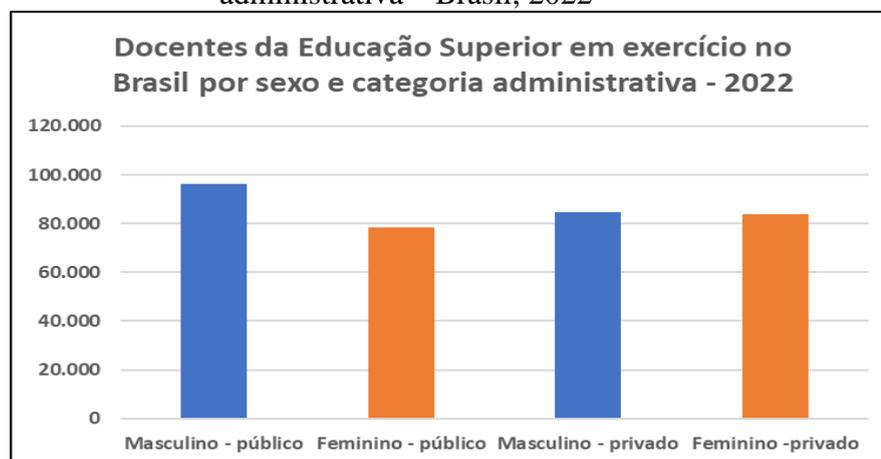
Fonte: INEP - Tabelas de Divulgação do Censo da Educação Superior 2022⁵³

⁵² Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28 out. 2023

⁵³ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo>>

Conforme relatado no gráfico 7, verificamos que, no ano de 2022, tanto nos setores público e privado, há predominância de professores homens no Ensino Superior. Consoante os dados, a diferença de gênero nas IES possui maior destaque no setor público (Gráfico 7).⁵⁴

Gráfico 7 - Docentes da Educação Superior em exercício segundo sexo e categoria administrativa – Brasil, 2022



Fonte: elaborado pelo autor com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior-INEP-2022.⁵⁵

Torna-se crucial, então, para se evitar raciocínios tendenciosos ou simplistas, que se considerem todos os dados apresentados no gráfico 7, como fatores sociais, históricos e culturais que se constituem verdadeiros entraves à escalada de mulheres e, principalmente mulheres negras, aos postos mais elevados do magistério de nível superior e, conseqüentemente ao prestígio, reconhecimento acadêmico e ascensão social.

Nessa perspectiva de análise, torna-se crucial relatar que o emprego público traz uma ideia superficial de oportunidade de trabalho igualitária tanto para os homens quanto para as mulheres, ou seja, menor possibilidade de reprodução da discriminação de gênero. No entanto, essa via de acesso às oportunidades de emprego, precisa ser considerada mais igualitária apenas se os homens e as mulheres tiverem as mesmas condições de investimento de tempo, formação e recursos necessários para que possam ter as oportunidades de concorrência de forma justa.

Estes dados expõem a atual conjuntura social brasileira, que exclui as mulheres negras (pretas e pardas), desde a formação inicial até ao exercício da docência em IES, acarretando na exclusão delas da participação efetiva da construção profissional do país. Logo,

da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 28 out. 2023

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28 out. 2023

⁵⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28 out. 2023

observamos que a presença de uma professora negra em uma Instituição de Ensino Superior é fundamental para se respeitar e considerar o enfrentamento social e econômico da desigualdade de Raça e Gênero, como necessário para a construção de um país mais democrático.

Neste sentido, é importante retomar a consideração sobre a existência de um ciclo de racismo institucional e estrutural, que revela a falta de reconhecimento das IES em considerar a validade científica da discussão de temas como Gênero e Raça. O mesmo ponto de reflexão é posto por Grada Kilomba (2019), ao argumentar que a atual forma de conhecimento científico válida, parte de uma perspectiva colonizada, na qual o conhecimento e o discurso produzido por pessoas negras são considerados como acientífico, subjetivo, pessoal, emocional e parcial.

Segundo José Jorge Carvalho (2006) as/os docentes das universidades públicas brasileiras vivem uma situação de "confinamento racial" herdada de gerações passadas de acadêmicos. O autor exemplifica tal questão afirmando que

se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplos USP, UFRJ, Unicamp, UNB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), temos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Este universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; [...] Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um estudante branco que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado, como aluno sempre estudou com professores brancos. [...] Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolveu por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um estudante negro ou com um único docente negro, quando muito, conviverá com alguns docentes negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação (CARVALHO, 2006, p. 34).

As informações confirmam a complexa relação entre ciência, ensino, Raça, Gênero e poder. Constata-se, então, que, segundo José Jorge Carvalho (2006), o quantitativo de professores universitários negros é bem pequeno, e, nesse sentido, pode-se inferir que a presença de professoras universitárias negras é praticamente escassa. Não nos surpreende a baixa existência de teorias interpretativas sobre essa relação, uma vez que os meios acadêmicos que deveriam questionar esses dados são compostos, majoritariamente, por homens brancos, ainda não comprometidos com a promoção de equidade racial e de gênero.

José Jorge Carvalho (2006), identifica que a experiência inversa do confinamento também não é agradável por parte dos poucos professores negros e ela se agrava por parte das professoras negras. Ele cita a situação de uma colega de trabalho, professora negra na UNB que

exerce a profissão há décadas e trabalha com mais de 100 professores em um Instituto, onde ela é a única negra. O autor destaca que a questão racial deveria ser uns dos temas de trabalho da colega de trabalho, porém ela sofre a inibição constante da convivência com os colegas que se mostram incomodados em relação à questão racial.

Além disso, devemos considerar, também, que a ausência de interpretações se relaciona à atual validação do conhecimento científico, que está assentada sob uma perspectiva colonial, na qual são reafirmados academicamente valores e reflexões ligados à branquitude e à visão de mundo eurocêntrica. De forma sumária, podemos citar Anibal Quijano (2009), que explica tal perspectiva colonial afirmando que se trata de um elemento constitutivo do padrão de poder capitalista no mundo. Para o autor, ela se sustentava na imposição de uma única racionalidade europeia⁵⁶ que partia da classificação racial/étnica da população. Nessa classificação o conceito de humanidade se distribuía entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Nesse contexto, o poder se concentrava nos grupos raciais europeus considerados como os superiores em relação aos outros grupos raciais, reproduzindo, assim, uma escala societal cotidiana que operou as dimensões sociais, materiais e subjetivas da existência humana.

Vale ressaltar que o governo brasileiro, na década de 1930, reproduziu com profunda fidelidade, a política de eugenia, ao destituir as professoras e os professores negros dos cargos de diretores das escolas primárias e técnicas. Essa política tinha por objetivo modernizar o país conforme preconizava Getúlio Vargas (CARVALHO, 2006).

José Jorge Carvalho (2006) expõe, ainda, que a condição de exclusão racial extrema na docência superior, deve ser analisada a partir dos modelos de interpretação das relações raciais existentes no Brasil. O autor relata que foi desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência da segregação no país e que, por sua vez, são reproduzidas pela academia e repassadas por gerações. Os mecanismos acadêmicos que dão continuidade à prática de segregação racial podem ser identificados a partir: da postergação da discussão; do silêncio sobre os conflitos raciais; da censura discursiva quando o tema irrompe e do disfarce para evitar posicionamentos claros. Logo, afirma-se que a academia não é um espaço neutro de produção de conhecimento; é também um espaço de violência, cuja hierarquia determina quem entra em seus quadros e permanece e ainda determina, "quem pode falar" academicamente (KILOMBA, 2019, p. 52).

Uma das exceções à hierarquia institucionalizada, pensando num patamar de

⁵⁶ Emblema da modernidade na visão do autor.

inferioridade para as professoras negras, tanto na formação acadêmica quanto no exercício da profissão, nas universidades, ocorreu em 2013. No referido ano, a professora negra Nilma Lino Gomes assumiu o cargo de reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Além disso, ela exerceu outros cargos de grande destaque no cenário político do país, atuando como ministra da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016).

No bojo da discussão, está a Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014, que prevê a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos em âmbito da Administração Pública Federal. Apesar da referida lei ser uma grande conquista para os negros, Edicleia de Oliveira (2020) aponta um estudo que denuncia a efetividade dessa lei no magistério superior. A autora cita as pesquisas feitas por Vanessa da Palma (2019), que analisou editais de 63 universidades públicas federais do Brasil e concluiu que, durante o período de 2014, até início de 2017, as vagas reservadas para negros (pretos e pardos) nos concursos públicos para o magistério superior federal, atingiram 3,37% de vagas reservadas. É importante evidenciar, então, a fragmentação de editais de vagas em concursos públicos para docentes, uma vez que a Lei nº 12.990 prevê a reserva de vagas nos casos da oferta de vagas for igual ou superior a três. Esse fato agrava a situação, já que as instituições oferecem um quantitativo de vagas abaixo daquelas estabelecidas para a aplicação da lei. Consequentemente, percebemos a necessidade da criação de mecanismos de regulamentação da lei com vistas à adequação à realidade desses perfis de concursos públicos, de forma a garantir o mínimo de 20% de reserva às cotas raciais conforme exigido por lei.

Vale dizer, ainda, que, na maioria dos concursos para a docência em cursos de Graduação e programas de Pós-Graduação, existe a etapa de análise de currículo. Tal fase considera como fator relevante, publicações em periódicos bem qualificados pela Capes, como também participações em projetos de Iniciação Científica, conforme salienta Lola Ferreira (2018). Nesse sentido, a ausência de incentivos de pesquisas sobre as questões raciais na academia, dificulta a ascensão de alunos, principalmente negros, que queiram debater sobre esse assunto. Ou seja, a/o estudante negra/o interessada/o em promover seu currículo, com vistas a trabalhar com a docência superior, ou precisa produzir informações consideradas interessantes de incentivo institucional/empresarial, ou precisa investir com sua própria renda na pesquisa, correndo risco de o material produzido não ser aprovado nos periódicos científicos. Assim, em muitos casos, as/os estudantes optam por investigar temas relacionados

com aceitação institucional/empresarial e que por sua vez oferecerão financiamentos.

Dentro dessa análise promovida por Lola Ferreira (2018), torna-se imperioso relatar que em muitos processos de seleção de docentes de IES do país, principalmente nos Programas de Pós-graduação, a seleção das/os docentes ocorre internamente na própria IES. Nessas Instituições de Ensino Superior, não há regulamentação oficial desses processos de seleção, cada IES elabora seus próprios critérios de pontuação e seleção dos seus docentes. Esses editais de seleção de docentes, em muitos casos, procuram reproduzir o atual cenário da própria instituição, ou seja, manter a estrutura social acadêmica vigente, desconsiderando a diversidade de questões raciais e de gênero que se inter cruzam e que precisam ser mudadas.

Assim, como muitas instituições de Ensino Superior, a UEMG apesar dos avanços em relação aos sistemas de cotas raciais na Graduação e na Pós-graduação, até o ano de 2023 não aprovou qualquer espécie de política pública direcionada aos grupos raciais negros nos sistemas de seleção de seu corpo docente. Conforme consta na Pesquisa de Avaliação de Políticas de Cotas no Serviço Público, elaborada por Brasil (2021), o percentual de docentes negros nomeados em relação à reserva de vagas, em publicações do Diário Oficial da União, foi de 0,53% em 2019⁵⁷. Conforme consta no documento, existem entraves para a admissão desses docentes negros de acordo com o que preconiza a legislação, já que um deles ocorre na fase do edital de abertura, o outro nas nomeações publicadas em portarias no Diário Oficial da União e a quantidade de pessoas inscritas como cotistas e aprovadas é insuficiente para a ocupação das vagas reservadas para negros.

No que se discute sobre a quantidade de aprovações, importante considerar que ela está diretamente relacionada a diversos fatores e o que mais se destaca é a ideia da meritocracia, entendida como igualdade de condições entre todas/os as/os candidatas/os nos processos de seleção. Nesse sentido, observamos a necessidade de considerar as diversidades de trajetórias perpassadas pelas/os as/os candidatas/os negras/os aos editais de seleção. Conforme discutido no Capítulo 2, precisamos considerar as interseccionalidades vivenciadas pelas mulheres negras, em destaque as docentes, até alcançarem suas formações acadêmicas. Ou seja, uma mulher negra candidata, por exemplo, a um processo de seleção de docente de instituição pública de Ensino Superior, não possui as mesmas condições de formação acadêmica se a compararmos às candidatas mulheres brancas e muito menos se consideramos os homens brancos. Nesse viés, consideramos que

⁵⁷ Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6672>>. Acesso em: 18 dez. 2023

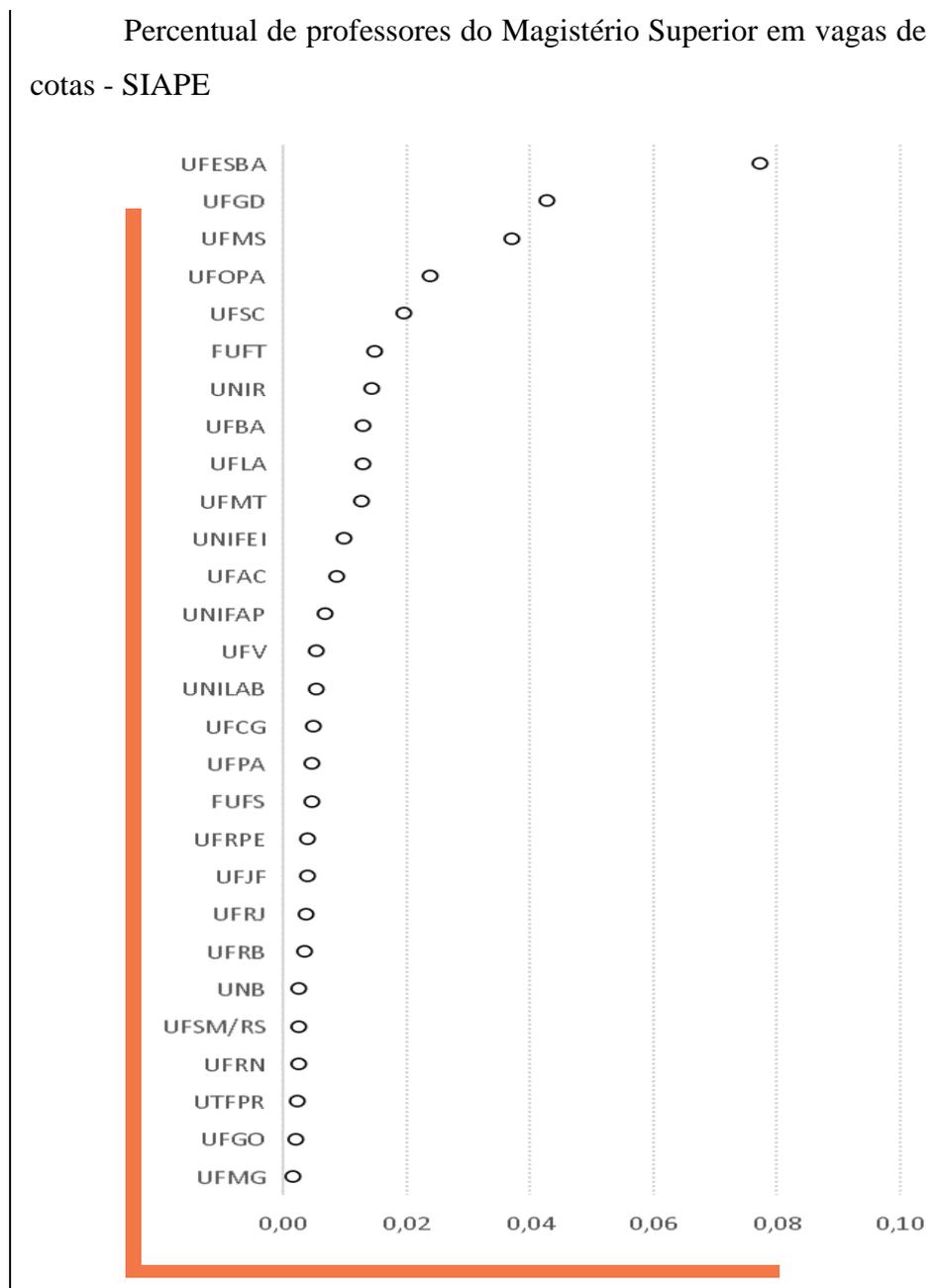
a política de cotas no serviço público, embora possua entendimento pacificado no âmbito jurídico, ainda é um tema controverso na sociedade. Isso porque o racismo à brasileira é extremamente sofisticado. Este, alicerçado no mito da democracia racial, fornece a ilusão de que todos somos iguais e que temos as mesmas oportunidades. Bastaria, portanto, a título de exemplo, apenas uma dose de esforço individual para que qualquer pessoa, independentemente de sua cor, conseguisse se formar e ser aprovada em um cargo público de status elevado. Essa é a ideia de mérito presente no senso comum, que desconsidera a importância da variável raça/cor para o entendimento dos mecanismos de distribuição de oportunidades e de poder no país. (BRASIL, 2021, p. 17- Relatório 2)

Ademais, destacamos a figura 1 que contém os quantitativos levantados pela ENAP (2021) e refletidos no Relatório 1 – Síntese de evidências da avaliação da Lei nº 12.990/2014 e do levantamento de dados sobre a Lei nº 12.711/2012 – com destaque para os percentuais de professores do magistério superior nomeados em vagas de cotas por meio do Diário Oficial da União -DOU. No referido documento, é possível observar que esses valores são muito pequenos deixando em evidência a reflexão para além da simples reserva de vagas para docentes nas IES do país. O próprio documento expõe que para a efetiva ocupação das vagas por candidatos negros, são necessárias outras ações estrategicamente pensadas para atingir o objetivo de tornar o serviço público representativo da diversidade étnico-racial do país.

Apesar dos quantitativos expostos pelo documento serem baixos em relação a ocupação das vagas reservadas para docentes negros, resta saber que, há alguma expectativa de mudança nesse cenário, na medida ocorrer um distanciamento temporal da criação da Lei nº 12.711/2012⁵⁸ e sua consequente efetivação. Nessa perspectiva, passa-se a considerar que haverá uma maior formação de profissionais negros cotistas e que, por sua vez, aumentará a possibilidade de ocupação de espaços profissionais relacionados com às suas formações acadêmicas, sendo um deles, a docência no Ensino Superior.

⁵⁸ Considera-se que além da aplicação da Lei 12.711/2012 faz-se necessárias as ações de permanência dessas/desses estudantes negros nas IES.

Figura 1 – Percentual de professores do Ensino Superior nomeados em vagas de cotas – 2014-2019



Fonte: Síntese de evidências da avaliação da Lei nº 12.990/2014 e do levantamento de dados sobre a Lei nº 12.711/2012 - Relatório 1. Elaborado por Brasil (2021, p.16)

A partir de tais considerações, verificamos que o tecido social é uma estrutura complexa que demanda profunda interpretação, e o presente texto busca, de certa forma, contribuir para que a realidade possa ser vista, reconhecida, analisada e, conseqüentemente, mudada. Os dados aqui compilados e analisados, contribuem para a construção de uma análise mais lúcida, histórica, qualitativa e teórica sobre tais temas. Nesse limiar, convém citar

Charles Tilly (2006), o qual diz que

o conhecimento confere vantagens políticas, financeiras e existenciais aos que o detêm. As recompensas propiciadas pelo conhecimento permitem que seus detentores reproduzam as relações e as instituições que dão sustentação às vantagens de que desfrutam. Em áreas como saúde pública, alimentação, meio ambiente e combate letal, a aplicação do conhecimento decide quem sobrevive e quem pode viver confortavelmente (TILLY, 2006, p. 57).

Nesse contexto, Jonathan Jaumont e Renata Versiani (2016) também apontam que

conhecer a realidade é uma exigência para transformá-la e os setores populares e suas organizações, se pretendem caminhar para uma sociedade mais justa e igualitária, precisarão conformar um pensamento crítico potente, uma práxis transformadora e um arcabouço teórico-metodológico adequado para viabilizar a socialização deste processo para amplas camadas das sociedades latino-americanas. As e os pesquisadores possuem um papel importante neste caminho ao, superando o mito da neutralidade da ciência moderna, se comprometer na construção desta valiosíssima contribuição (JAUMONT e VERSIANI, 2016, p. 418).

Nesse sentido, alerta-se para a urgência na construção de soluções e de ações efetivas por parte do Estado — sob o formato de criação de políticas públicas que promovam a equidade racial e de gênero. Isso é importante, pois os espaços educacionais de nível superior ocupados pelas professoras negras no país são escassos. Porém, a luta, a resistência e a insistência em ampliá-los é uma mudança que já está em curso, produzindo indagações.

5.1 Docentes negras da UEMG-Campus-BH e suas narrativas

Uma pesquisa narrativa pode ser realizada de muitas maneiras e adotar uma variedade de práticas analíticas. Nessa perspectiva, o estudioso John Creswel (2014) destaca que, além dela ser uma abordagem desafiadora, “o pesquisador precisa coletar ampla informação sobre o participante e precisa ter um entendimento claro do contexto da vida do indivíduo. É necessário um olhar atento para identificar na fonte o material que reúne as histórias particulares para captar as experiências do indivíduo” (CRESWEL, 2014, p. 72).

Seguindo essa premissa, o referido autor, John Creswel (2014), cita as abordagens adotadas por Clandinin e Connelly (2000) como um guia processual geral, destacando que “os métodos de condução de um estudo narrativo não seguem uma abordagem fechada, mas representam uma coleção informal de tópicos” (CRESWEL, 2014, p. 70). Referenciando John Creswel (2014), é possível destacar alguns dos tópicos, tais como

determinar se o problema ou a pergunta de pesquisa se adapta melhor a pesquisa narrativa [...]; escolher um ou mais indivíduos que tenham histórias ou experiências de vida a serem contadas [...]; considerar como coleta de dados e o seu registro podem assumir diferentes formatos [...]; coletar informações sobre o contexto dessas histórias [...]; analisar as histórias dos participantes, reestoriar (CRESWEL, 2014, p. 70-71).

À vista disso, neste tipo de pesquisa, torna-se essencial a participação ativa e a colaboração do/a participante, no ato de debater e de refletir sobre suas experiências pessoais e políticas, que por sua vez, moldam sua forma de relatar sua trajetória. Pois bem, as narrativas podem ser guiadas por estruturas interpretativas diversas, perpassando por um foco contextual específico, possuir estruturas interpretativas específicas ou perturbar o discurso dominante em torno de um determinado assunto (CRESWEL, 2014). Nesse sentido, evidencia-se que

um pesquisador narrativo pode usar uma abordagem que incorpora diferentes elementos que entram na história. A abordagem do espaço tridimensional de Clandinin e Connelly (2000) inclui a análise de dados para três elementos: interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e situação (locais físicos e locais do contador da história) (CRESWEL, 2014, p. 153).

Seguindo a proposta de John Creswel (2014), utilizou-se uma abordagem cronológica e sequencial de perguntas, como uma espécie de diário de relatos, com destaque nas reflexões acerca das trajetórias perpassadas pelas docentes negras até alcançarem sua atual profissão. Assim, fica evidente que

uma abordagem cronológica também pode ser usada na análise das narrativas. Denzin (1989b) sugere que o pesquisador comece a análise biográfica identificando um conjunto objetivo de experiências na vida do sujeito. Pedir ao indivíduo que faça um diário com um esboço da sua vida pode ser um bom ponto de partida para a análise. Nesse esboço, o pesquisador procura por estágio ou experiências no curso da vida (p. ex., infância, casamento, emprego) para desenvolver uma cronologia da vida do indivíduo (CRESWEL, 2014, p. 153).

É válido destacar, portanto, que, no transcorrer das perguntas das entrevistas narrativas, as entrevistadas foram incentivadas a relatar sobre sua vida, relacionando sua trajetória às suas experiências relacionadas às interseccionalidades vivenciadas até então, teorizando sua própria jornada.

Caminhos percorridos e as narrativas

Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa com o uso da metodologia de pesquisa – entrevista narrativa -, foi necessária a seleção das docentes negras (pretas e pardas) sujeitas de nossa proposta reflexiva. Assim, o envio do questionário identificado por Levantamento de Informações, por *e-mail*, contido no apêndice A, proporcionou a identificação do perfil racial e de gênero das/dos docentes das unidades do Campus - BH. Dessa forma, este levantamento dos quantitativos das professoras negras efetivas das quatro (04) unidades em questão, permitiu a seleção de pelo ao menos uma docente que se autodeclarou negra (preta ou parda). De posse de todos os nomes das/dos respondentes, foram enviados para os *e-mails* institucionais das docentes negras os convites para a participação das entrevistas narrativas.

Como forma de identificação das narradoras, foram dispostas no quadro 10, algumas informações relacionadas ao perfil das entrevistadas. Para preservação dos nomes das narradoras, optamos por homenagear grandes mulheres cientistas negras que deixaram um grande legado para ciência mundial nas áreas da Química, da Medicina e da Física.⁵⁹

Quadro 11 - Quadro sinóptico dos perfis das narradoras

Narradora	Formação acadêmica	Unidade da UEMG – Campus BH em que exerce a docência
Alice Ball ⁶⁰	Graduação, mestrado e doutorado em história	Escola de Design
Betty Harris ⁶¹	Graduação em pedagogia e especialização em pedagogia empresarial	Faculdade de Educação
Christine Concile ⁶²	Graduação em música e	Escola de Música

⁵⁹ Conforme artigo “23 cientistas negras que mudaram o mundo” disponível em: <https://www.geledes.org.br/23-cientistas-negras-que-mudaram-o-mundo/?gclid=Cj0KCQiAyKurBhD5ARIsALamXaEV3CSudqeRwxG7kSOW396Sb3Wo02wA80AYOFxfz5Cc-gRwkG2VtngaAqtgEALw_wcB>. Acesso em: 02 dez. 2023.

⁶⁰ Alice Ball foi a cientista química que aos 23 anos descobriu como transformar o óleo de Chaulmoogra para o tratamento da Hanseníase. A época outros cientistas sabiam do potencial do óleo para o tratamento da doença, porém ela foi quem finalmente descobriu como utilizá-lo.

⁶¹ Betty Harris foi a cientista química que patenteou um teste para identificar explosivos.

⁶² Christine Concile Mann Darden foi engenheira especial que liderou o grupo de estudos da NASA sobre o estrondo sônico.

	mestrado em música	
Patrícia Bath ⁶³	Não foi possível fazer a entrevista narrativa.	Escola Guignard

Fonte: dados da pesquisa

A primeira entrevistada, Alice Ball, manifestou muito interesse em poder contribuir com a pesquisa, respondendo os contatos para o agendamento da entrevista com bastante prontidão. Desse modo, a partir do agendamento da entrevista, foram enviados por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), a Ficha de Identificação (Apêndice C) e a Pergunta Gerativa (Apêndice C). Em retorno à solicitação, a professora respondeu esse contato com os documentos devidamente assinados.

A segunda narradora, Betty Harris também manifestou grande interesse em saber mais sobre a proposta desta pesquisa, bem como em poder contribuir para seu desenvolvimento. A partir de sua manifestação positiva, foram enviados por *e-mail* os seguintes documentos que foram analisados, preenchidos e devolvidos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), a Ficha de Identificação (Apêndice C) e a Pergunta Gerativa (Apêndice C).

A terceira narradora, Christine Concile conforme acordado por e-mail, confirmou sua participação, por meio da entrevista narrativa, agendando dia e horário de acordo com a sua disponibilidade. Assim, no momento em ocorreu a vídeo chamada, a entrevistada manifestou preocupação enquanto representante das docentes negras de sua unidade, afirmando que, desde a resposta ao formulário em que se autodeclarou parda, vem refletindo e estudando sobre essa identidade racial. A partir de então, conhecendo mais profundamente sobre as questões raciais, ela relatou que sua autodeclaração como parda foi parcialmente equivocada, tendo em vista que sua miscigenação ocorreu entre brancos e índios, o que a fez possuir, uma tonalidade de pele mais clara.

Mesmo após tal relato, sabendo da importância de sua participação nesta pesquisa, ela optou-se por dar continuidade à entrevista narrativa, considerando que seu conteúdo poderia trazer contribuições significativas ao estudo. Ainda, faz necessário destacar que na unidade da UEMG – EsMu só responderam ao formulário de autodeclaração racial preta ou parda, duas docentes e, com base nessas respostas, fizemos várias tentativas de contato com a outra docente autodeclarada parda, porém não obtivemos nenhum retorno. Optamos, então, por

⁶³ Patrícia Bath inventou a sonda Laserphaco, um dispositivo de tratamento de catarata. Além disso ela patenteou 4 estudos relacionados ao tratamento de catarata que são utilizados internacionalmente.

manter a representatividade da narradora Christine Concile.

Por fim, temos a última narradora, Patrícia Bath, que conforme proposto, ela foi a última entrevistada que representaria a UEMG na Unidade Guignard. Faz necessário destacar que não obtivemos respondente que se autodeclarou como preta, e ela foi a única mulher respondente ao formulário que se autodeclarou como parda.

Considerando que a pesquisa dentro da ciência social não ocorre de forma controlada, principalmente por envolver agentes sociais que possuem sua historicidade própria e que deve ser respeitada, precisamos relatar a recusa da docente em participar da entrevista narrativa. Nesse sentido, pontuamos dois fatores muito importantes e que precisam ser levados em consideração nessa questão: o primeiro ponto de destaque é a quantidade quase nula de docentes mulheres negras presentes na Unidade Guignard e que responderam o formulário; e o outro ponto é sobre quais seriam as justificativas para que a possível entrevistada não se sentisse segura e consequentemente recusasse sua participação nessa pesquisa. Tais questões serão refletidas no decorrer deste capítulo.

Adentrando especificamente sobre como ocorreu o processo de produção das narrativas, precisamos destacar que as datas e as formas de desenvolvimento das entrevistas narrativas foram escolhidas pelas próprias entrevistadas, porém, tendo em vista os distanciamentos entre a entrevistadora e as sujeitas da pesquisa, optamos pela praticidade da plataforma virtual *Microsoft Teams* (plataforma disponibilizada pela própria UEMG). Tal plataforma foi de grande utilidade para o registro das entrevistas, devido ao fato dela permitir as gravações das reuniões como também às transcrições das falas das participantes. É importante frisar, ainda que todas as entrevistas ocorreram sem a limitação de tempo para seu desenvolvimento, justamente porque uma das propostas da entrevista narrativa é a promoção da liberdade da entrevistada relatar suas vivências sem interferências. As respostas a pergunta gerativa ocorreram sem grandes interrupções, sendo respeitados os gestos, os momentos de descontração e as interrupções que se fizeram necessárias.

Desse modo, como procedimento padrão, as entrevistas iniciaram com as devidas apresentações, favorecendo assim, a interação entre entrevistada e narradora, em um ambiente de descontração. A partir da criação desse ambiente foram solicitadas as autorizações para as gravações das entrevistas e na sequência foi feita a seguinte pergunta gerativa:

Gostaria que você me contasse sobre as suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional enquanto mulher negra, relatando sobre como foi seu processo de formação no ensino básico, considerando os desafios e as oportunidades que lhe foram proporcionadas.

Na sequência discorra sobre sua trajetória acadêmica, destacando também os fatores positivos e negativos que interferiram em sua formação e, por fim, finalize relatando acerca de sua trajetória profissional, considerando as mesmas perspectivas.

Na análise preliminar, foram utilizados os eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional, relatados nos quadros sinóticos 12, 13, 14 e 15. E, a partir das buscas e das identificações das respectivas respostas, destacamos nestes quadros, uma síntese do que foi relatado oralmente.

Quadro 12 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Alice Ball

Trajetoária escolar (Ensinos Fundamental e Médio)	
Tipo de escola – pública ou privada ou ambas. Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro por parte da institui�o.	<p>⁶⁴<i>“�, eu sempre estudei em escolas públicas.”</i></p> <p>Não relatou se obteve algum tipo de bolsa ou incentivo em sua trajetória escolar</p>
Desafios para concluir os estudos	<p><i>“Eu não me lembro, eu, [Alice Ball], criança se sofreu algum tipo de racismo ou de injúria [...] Eu sempre tive o cabelo anelado.”</i></p> <p><i>“Então essa � a minha memória. Assim, de muito criança. Eu entrar em defesa do meu amigo preto, preto retinto e a gente sempre foi amigo.”</i></p> <p><i>“Porque eu sempre fui essa coisa da mestiça mais claro, mas eu sentia [discrimina�o] mais a questão de ser pobre mesmo eu estudando numa escola pública.”</i></p> <p><i>“[...] aí eu já tive essa percep�o, de me sentir excluída! Mas pela questão social, porque eu não tinha as melhores roupas, o meu uniforme muitas vezes estava cerzido.”</i></p> <p><i>“Então eu compensava tudo isso. Sendo a melhor aluna! [...] Tanto � que eu entrei para a universidade federal aos 17 anos. [...] Eu passei no primeiro vestibular.”</i></p> <p><i>“Eu estudei muito, eu me esforcei ao máximo para eu poder fazer o curso que eu queria.”</i></p>
Trajetoária acadêmica (Gradua�o e Pós-Gradua�o)	

⁶⁴ As informa es em itálico representam as falas das narradoras em sua integridade.

<p>Área de formação na Graduação. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas.</p> <p>Obteve algum benefício ou bolsa. Idade de ingresso e conclusão.</p>	<p>Graduação em História em instituição pública, ingressando aos 17 anos.</p> <p>Não relatou se obteve algum tipo de bolsa ou incentivo durante a formação acadêmica (Graduação).</p>
<p>Área de formação Pós-Graduação (<i>lato</i> ou <i>strictu sensu</i>). Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Obteve algum benefício ou bolsa. Idade de ingresso e conclusão.</p> <p>Alguma formação adicional.</p>	<p>Mestrado e Doutorado em História e ambos em instituições públicas.</p> <p><i>“Eu precisei eu própria buscar substrato, leituras que pudessem me ajudar a me colocar neste mundo.”</i></p> <p><i>“Depois que eu entrei para a universidade, né, que eu comecei a fazer o curso de história e o curso de história te explode, né? A cabeça, porque aí você começa não só a entender um pouco mais, né? [...] Eu convivia com colegas muito diferentes, né?”</i></p> <p><i>“Eu fui entendendo um pouco essas diferenças e tentando me situar assim me localizar. [...] Me entender que lugar que era o meu, que pauta que era minha, que bandeiras que eu tinha que levantar, não é?”</i></p>
<p>Formação acadêmica mais atual. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas.</p> <p>Idade de conclusão.</p>	<p>Doutorado em História em instituição pública e com bolsa da CAPES fez estágio de doutoramento em Portugal</p>
<p>Desafios para concluir seus estudos acadêmicos.</p>	<p><i>“E quando eu fui fazer o doutorado. E eu ganhei uma bolsa para ir para Europa.”</i></p> <p><i>“Assim que eu cheguei [em Portugal], dona Luzia ficou olhando assim para mim e falou assim: - Ai coitadinha da menina, mas a menina não é preta. [...] A tua amiga falou que a menina era preta, mas olha boquinha da menina. [Alice Ball respondeu:] - Porque eu não tenho bocão, né?”</i></p>

	<p><i>“Aí eu mostrei a foto que eu tinha. Aí ela [dona Luzia] falou assim: - Ai, graças a Deus⁶⁵. Eu falei: - Graças a Deus, o quê? [dona Luzia disse] - Os meninos são todos os branquinhos, porque parecem com o pai.”</i></p> <p><i>[dona Luzia disse:] “- Ai, minha filha, mas ser preto não é bom porque os pretos são cidadãos de segunda classe, né? É ela falou isso pra mim: - Não é esses africanos, esse povo que vem pra cá? Não se meta com os africanos que estão aqui. As mulheres que andam com os africanos. São todas mulheres de vida fácil.”</i></p>
Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro.	Obteve bolsa da CAPES durante o estágio de doutoramento
Informações adicionais	---
Trajetória profissional	
Exercício do trabalho docente - algum desconforto profissional	<p><i>“[...] Eu consigo perceber esses silêncios, né? Essas ausências e esses apagamentos. São pouquíssimas professoras e professores que se auto intitulam pretos e pretas, quiçá pardos e pardas, né?”</i></p> <p><i>“E eu, eu compro essa briga, assim eu compro esse lugar. Eu gosto de lutar por esse discurso. [...] Eu sou presidente da comissão de heteroidentificação. Lá da escola, onde eu atuo.”</i></p> <p><i>“Ocupando um cargo no PPGD [Programa de Pós-graduação em Design] [...] eu me lembro que eu estava orientando uma menina. No doutorado, e ela tinha chamado uma professora estrangeira que atua na Federal de Minas. [...] E no dia era a qualificação dessa menina. Aí,</i></p>

⁶⁵ Oracy Nogueira (2007) explica que no Brasil há uma ideologia do desaparecimento do negro a partir do cruzamento com o branco – ideologia do branqueamento racial – sendo considerada “sorte” quando nasce uma criança branca de um casal misto e “pesar” quando nasce uma criança negra.

	<p><i>quando eu cheguei no elevador, para receber a professora abriu o elevador, ela pega e joga bolsa em mim. [...] E falou comigo assim: - Cadê a professora doutora [Alice Ball]? Aí eu entreguei a bolsa para ela, sim, devolvi a bolsa para ela, falei assim: - Eu sou a professora doutora [Alice Ball] e a senhora está atrasando a nossa defesa.”</i></p> <p><i>“E ela depois, essa mesma professora, depois veio me pedir desculpas. Aí a gente tem que jogar carteirada mesmo, sabe?”</i></p>
<p>Algum tratamento diferenciado por parte dos professores, servidores e estudantes</p>	<p><i>“Já teve uma professora que falou pra mim e falou assim, que é isso, você tá querendo ganhar?”</i></p> <p><i>“Qual vantagem ao dizer isso? Eu falei: - Minha filha, me diga que vantagem há em uma pessoa ser preta nesse país, me diz, que vantagem?”</i></p> <p><i>“Eu falei: - Minha filha, minha geração inteira, minhas irmãs lutavam para ter cabelo liso. [...] Porque eu queria ficar parecendo com as meninas, né, que usavam aquele cabelão com o grampinho.”</i></p> <p><i>“Então hoje, quando eu chego e falo, eu sou uma mulher preta, é uma questão de reafirmação política. Não é para levar vantagem, é para motivar outras meninas. Principalmente os jovens que têm entrado, né? A gente não está pedindo favor pra ninguém, né?”</i></p>
<p>Percursos e os processos de sua chegada à docência do Ensino Superior.</p>	<p><i>“Então assim, hoje. Aos 58 anos de idade, é trabalhando na universidade, com a minha graduação, mestrado, doutorado, eu consigo enxergar essas coisas de uma forma mais clara, eu consigo ver, inclusive [onde] eu dou aula.”</i></p>
<p>Experiencia ocupando cargo de chefia em seu trabalho e os possíveis motivos para essa não função</p>	<p><i>“Porque assim oh Renata, a questão não é só, é a questão racial, é a questão da misoginia também. [...] Aqui, eles [os colegas de trabalho] não conseguem aceitar a autoridade de uma mulher, né? A mulher é sempre histérica, é sempre a louca.”</i></p>

	<p><i>“É, eu assumi agora, junto com o colega lá no PPGD [Programa de Pós-graduação em Design]. A coordenação do PPGD, ele é o coordenador. Eu sou a sub. [...] E o regulamento diz ultrapassou o prazo sem justificativa, perde. Aí eu fui discutir isso no grupo, né? Com as professoras e professores majoritariamente pessoas brancas, eu sou a única preta. [...] E sabe do que que eu vou chamar por uma colega? Quando eu falei, olha, esse regulamento tem que ser posto em prática. Credo, você tá achando que você é Hitler? Entrou aqui para ferrar com todo mundo. Eu ouvi isso.”</i></p> <p><i>“Aí o pessoal nossa, mas você é muito debochada, você é louca, então é assim. O que eu vejo é que quando as pessoas, elas querem te tornar invisíveis e quando você se torna visível, aí eles encontram um jeito de falar que você é destrambelhada, de que você é doida, de que você está muito nervosa.”</i></p>
<p>Informações adicionais</p>	<p><i>“Então, Renata, assim, o que eu vejo? Né? Desde a minha tenra infância né é na vida escolar, ensino, né? Infantil, fundamental 1, fundamental 2, ensino médio. Depois a graduação, né? Mestrado, doutorado, que eu fui num crescente, eu nunca abri mão da dos meus pontos de vista, assim dos meus valores, eu sempre tive eles muito certos assim, pra mim, é lógico que quando a gente é criança, a coisa não é muito, né, não é. Não é um negócio como embasamento, né? Uma menina de 6 anos. Né? Está ali defendendo um amigo que é amigo, é uma questão. Eu não estava ali levantando nenhuma bandeira, né? Não tinha nada de político ali. Era eu protegendo meu amigo.”</i></p>

Fonte: dados da entrevista narrativa

Quadro 13 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Betty Harris

Trajetória escolar (Ensinos Fundamental e Médio)	
Tipo de escola – pública ou privada ou ambas. Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro por parte da instituição.	<i>“Eu sempre estudei em escola pública.”</i> Não relatou se obteve bolsa ou algum incentivo.
Desafios para concluir os estudos	<i>“Até a quarta série eu dei conta, mas na quinta eu não dei conta, mas eu tomei bomba. [...] Então aí depois que eu tomei bomba, eu engrenei e eu fui, sempre fui das melhores alunas das turmas que eu frequentava, todas.”</i>
Trajetória acadêmica (Graduação e Pós-Graduação)	
Área de formação na Graduação. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Obteve algum benefício ou bolsa. Idade ingresso e conclusão.	Escola pública <i>“E o magistério eu fiz no instituto de educação, que é uma escola referência em Belo Horizonte que forma professores.”</i>
Área de formação Pós-Graduação (<i>lato</i> ou <i>strictu sensu</i>). Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Obteve algum benefício ou bolsa. Idade de ingresso e conclusão. Alguma formação adicional.	Pedagogia empresarial
Formação acadêmica mais atual. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Idade de	Especialização

conclusão.	
Desafios para concluir seus estudos acadêmicos.	Não relatou
Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro.	Não relatou se obteve algum tipo de bolsa ou incentivo durante a formação acadêmica
Informações adicionais	----
Trajatória profissional	
Exercício do trabalho docente - algum desconforto profissional	<i>“Eu fiz a inscrição para o concurso em 2014 e aí todas as pessoas que concorreram comigo eram mestras ou doutoras. Só eu era especialista e elas tinham título. [...] Foi a única vez na minha vida que eu senti falta de não ter mestrado ou doutorado.”</i>
Algum tratamento diferenciado por parte dos professores, servidores e estudantes	<i>“E eu entrei bem depois do que as outras pessoas, né? Mas assim, o como eu já tinha todo mundo me conhecia aqui. [...] Eu acho que assim eu sou muito respeitada no trabalho, sabe?”</i>
Percursos e os processos de sua chegada à docência do Ensino Superior.	<i>“Ah oportunidades, vamos lá. [Quando] eu fiz o concurso para cá [UEMG], eu [já era] concursada [e aposentada] na prefeitura.”</i> <i>“Com 62 anos eu ia aposentar aqui [na UEMG], aí eu passei no concurso [da UEMG] e eles me chamaram. [Fui] nomeada [quando eu] tinha 27 anos que eu estava aqui [na UEMG].”</i> <i>“[...] foi uma coisa muito desafiadora, passar num concurso para dar aula num lugar que eu já dava aula há 27 anos, isso pra mim foi [desafiador], sabe?”</i>
Experiência ocupando cargo de chefia em seu trabalho e os possíveis motivos para essa não função	Não relatou
Informações adicionais	<i>“O único lugar que eu me lembro agora que eu falei que eu era uma pessoa negra, foi na</i>

apresentação do seminário [...] porque eu tive que fazer a minha audiodescrição.”

“Eu não me lembro de eu ter passado por isso [preconceito racial]. Não, não tenho isso na minha [vida] até hoje ainda não.”

“[...] meu pai, era negro. [...] E aí todo mundo chegava na [nome da empresa], era engenheiro, às vezes, menino novo chegava, ele tinha tudo para ser o chefe e ele não era porque ele não tinha estudo. [...] ele virou para mim: - Minha filha quando a gente é preto, a gente tem que ser muito melhor do que os outros, porque se não eles pisam no pescoço da gente, [...] escolhe o que você quer e estuda.”

“Eu nunca participei de coletivo de pessoas negras, sim, de lutar pelos direitos e tal.”

“Eu sou a primeira pessoa da minha família a fazer um curso superior.”

“Eu gosto de andar cheirosa e eu acho que isso é. É muito bom para a gente, sabe?”

“Minha mãe não gostava de cabelo anelado de jeito nenhum. [...] E aí então eu alisava, eu deixava e tal.”

“Então, e eu me orgulho muito de ser essa pessoa que eu sou e acho que a minha cor é mais uma qualidade que eu tenho. Eu adoro, adoro ser negra.”

Fonte: dados da entrevista narrativa

Quadro 14 - Eixos de interpretação das trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir das perspectivas de Gênero e Raça de Christine Concile

Trajетória escolar (Ensinos Fundamental e Médio)	
Tipo de escola – pública ou privada ou ambas. Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro por parte da instituição.	<i>“Estudei em escola pública, até quando eu consegui entrar para a graduação.”</i>
Desafios para concluir os estudos	<i>“Eu nunca tive problema com isso no meu período [escolar]. Eu não tive problema, é que foi tranquilo, né?”</i>
Trajетória acadêmica (Graduação e Pós-Graduação)	
Área de formação na Graduação. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Obteve algum benefício ou bolsa. Idade ingresso e conclusão.	Graduação em Música e em instituição pública <i>“E abraçando as oportunidades, eu fui trabalhar na parte da coordenação e direção de um dos corais que eu cantava.”</i>
Área de formação Pós-Graduação (<i>lato</i> ou <i>strictu sensu</i>). Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Obteve algum benefício ou bolsa. Idade de ingresso e conclusão. Alguma formação adicional.	Não relatou se obteve algum tipo de incentivo ou bolsa e nem o tipo de instituição que estudou.
Formação acadêmica mais atual. Tipo de instituição pública ou privada ou ambas. Idade de conclusão.	Doutorado em andamento na USP
Desafios para concluir seus estudos acadêmicos.	<i>“Como eu disse, né? Na graduação que eu senti um preconceito maior pelo fato de ser nordestina.”</i> <i>“Enfrentei muitos obstáculos de preconceitos.”</i>
Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro.	Não relatou se obteve algum tipo de bolsa ou incentivo financeiro

Informações adicionais	<p><i>“O quanto positivo talvez seja a minha garra mesmo, a minha ousadia né.”</i></p> <p><i>“É porque na época a gente não falava que era bullying, mas era bullying. Hoje a gente sabe o que é. Então assim, mas eu enfrentei, sabe, eu não desisti. E consegui, sai vitoriosa em várias coisas. E, como eu te falei. Eu acho que ela não conseguia avançar mais por outros problemas.”</i></p>
Trajatória profissional	
Exercício do trabalho docente - algum desconforto profissional	Não relatou desconforto profissional
Algum tratamento diferenciado por parte dos professores, servidores e estudantes	Não relatou tratamento diferenciado
Percursos e os processos de sua chegada à docência do Ensino Superior.	<i>“Então, no período que eu estava na graduação, meu professor me convidou para ajudar ele em várias coisas. E aí começou, eu comecei a trabalhar como professora ali, né. Não efetivamente, mas os primeiros passos, como professora, na graduação. E aí, quando eu tive a oportunidade que eu já tinha formado, surgiu a oportunidade de trabalhar realmente como professora, mas era professora contratada, né, substituta né. E eu entrei na UFMG.”</i>
Experiencia ocupando cargo de chefia em seu trabalho e os possíveis motivos para essa não função	Não relatou experiência em cargo de chefia ou possíveis entraves ao seu exercício
Informações adicionais	<i>“Então, é como eu estava falando, eu acho que a minha família, de</i>

	<i>onde a gente saiu, tem uma geração toda da minha família, os antepassados que têm alguma coisa de índio no meio.”</i>
--	--

Fonte: dados da entrevista narrativa

No decorrer das entrevistas narrativas, considerando que elas foram desenvolvidas concomitantemente às leituras acerca dos conceitos abordados nesta pesquisa, foram feitas reflexões sobre o narrado e as propostas conceituais estudadas. Assim, observamos que as análises propostas pelas/os autoras/es se confirmavam e se complexificavam à medida em que os contextos sociais das docentes se configuravam. Dito isto, apesar dos contextos profissionais das entrevistadas serem uma Instituição de Ensino Superior (UEMG - Campus – BH), observamos diferenças e proximidades nas formações escolar, acadêmica e profissional das docentes.

a) *Alice Ball*

A saber, a primeira entrevistada, Alice Ball inicialmente se autodeclarou como sendo uma mulher preta, porém fez a observação de ser de pele mais clara devido a miscigenação de seus ancestrais. Em sua fala ela afirma que “*A gente vai ficando com cores e formas que às vezes nem sabe direito o que a gente é, não é?*” Ao mesmo tempo ela ressalta que essa autodeclaração está diretamente relacionada aos reveses passados pelos seus 58 anos.

Podemos, então, perceber que a sua identificação enquanto mulher negra foi sendo construída a partir de suas vivências e com maior profundidade quando ingressou no curso de graduação em História. Dessa forma, a identidade racial da narradora, assim como acontece com outras mulheres negras, formou-se a partir de sua trajetória social e das relações sociais que se estabeleceram nesse percurso.

No que tange às trajetórias escolar e acadêmica, ela relata que “*Eu sempre estudei em escolas públicas. Como eu lhe disse, eu venho de uma família, pobre de periferia. [...] eu não me lembro, eu [Alice Ball], criança se sofreu algum tipo de racismo ou de injúria e tudo mais, até porque em razão da tonalidade da minha pele e do meu cabelo, não é? Eu sempre tive o cabelo anelado, eu tenho irmãs com o cabelo mais crespo*”. Nesse sentido, notamos que apesar da participante se autodeclarar como uma mulher preta, em sua vivência escolar, ela não passou (ou talvez não tenha percebido), por situações de preconceito racial.

Oracy Nogueira (2007) explica que no Brasil a intensidade do preconceito varia conforme a manifestação dos traços negróides, ou seja, quanto maior a manifestação física de características étnico-raciais negras, maior será possibilidade da dessa pessoa passar por preconceito. No caso da narradora, seus cabelos enrolados e o seu tom de pele mais claro,

traziam alguns distanciamentos desses traços negróides, que conseqüentemente poderiam ser amenizadores do preconceito. Para o autor, a concepção de branco e não-branco varia segundo o grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe e de região para região.

Apesar disso, ela relata de forma bem detalhada um fato ocorrido em sua infância. *“Assim, então, ao longo da minha vida, dessa minha vida de infância, de criança, assim muito criança, esse é o episódio que eu me lembro com mais clareza”*. A Alice Ball expôs que no *“prezinho”* possuía um colega de sala preto *“muito mais preto do que eu”* que passou por preconceito racial em sala de aula e ela fez questão de defendê-lo. *“E elas começaram a zombar dele, chamando ele de preto de carvão. E só enfiei a mão nas duas. Eu bati nas duas, bati a cabeça das duas uma na outra. E falei que meu amigo não era preto carvão”*. A narradora relata tal fato destacando que essa lembrança se manifesta em sua memória principalmente pela reação da professora em relação à atitude da menina. *“A professora, ao invés de brigar com as meninas, ou de repreender as meninas, repreendeu a mim. E que tive que levar um bilhete para a casa, para que minha mãe fosse no dia seguinte, lá na escola, dizendo que eu estava muito agressiva”*.

Essa fala da entrevistada coaduna-se com o exposto por Djamila Ribeiro, em seu livro *“Cartas para Minha Avó”* (2021). Na bibliografia, a autora menciona que passou por situação semelhante ao enfrentar o racismo em sua infância. No relato, ela afirmou que era comum as professoras e direção escolar não darem a devida importância quando ela reclamava das situações de racismo vividas na escola. Seguindo essa lógica de tratamento por parte da comunidade escolar, em um momento específico de sua infância, a autora Djamila Ribeiro (2021, p.18) pontuou que em um dia em que enfrentou fisicamente uma colega da escola, pensou que haveria punição por parte da direção da escola afirmando que *“somos violentados pelo racismo por enfrentá-lo”*, ou seja, o comportamento esperado pela autora diante da situação era algo relacionado a sua punição⁶⁶. Porém, contrariando esse pensamento, Djamila descreveu que se surpreendeu com a atitude da direção da escola em não cometer qualquer tipo de punição, fato contrário do narrado por Alice Ball.

Nilma Gomes (2007) reflete o caso do amigo da Alice Ball afirmando que os apelidos recebidos pela criança na escola marcam a história de vida dos negros e

⁶⁶ *“As educadoras e os educadores não tinham o mínimo preparo para lidar com questões raciais.”* (RIBEIRO, 2021, p.16)

são, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, onde o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos (GOMES, 2007, p. 186).

Ainda em sua trajetória escolar, a Alice Ball discorre que *“Na minha vida em que eu fui crescendo e aí eu já fui na quinta série, oitava série. Eu já percebia uma questão, mas de discriminação em relação a mim, não era nem por eu ser preta, né? Porque eu sempre fui essa coisa da mestiça mais clara, mas eu sentia mais a questão de ser pobre mesmo, eu estudando em uma escola pública”*. Nesse momento, ela destacou que a escola em que ela estudava era pública, sendo considerada uma das melhores escolas da década de 1970 e por isso seus colegas eram filhos de pessoas influentes, como deputados e vereadores. Devido a isso, ela explicou que se sentia excluída na escola por não vestir as melhores roupas *“e eu me lembro que aí, nessa ocasião, sim, aí eu já tive essa percepção. De me sentir excluída. Mas pela questão social, porque eu não tinha as melhores roupas, o meu uniforme muitas vezes estava cerzido”*, os livros eram doados e ela não possuía dinheiro para comprar lanche. *“Aquilo sempre foi motivo de tratar a gente como se nós fôssemos os párias [impuros], né?”*

Conforme percebido pela narradora Alice Ball, as situações de preconceito racial em que ela viveu se disfarçavam sob as manifestações de preconceito de classe, ou seja, o fato dela possuir traços negróides causavam o preconceito racial, porém sua situação financeira agravava esse preconceito racial. Oracy Nogueira (2007, p. 303) destaca tal fato relatando que *“os próprios sociólogos que têm estudado o problema se veem em dificuldade quanto à distinção entre os efeitos do preconceito de classe e do preconceito de cor em relação aos pretos e pardos.”*

Com isso a narradora destaca que compensava essas situações de preconceito estudando muito, *“mas assim, eu sempre gostei muito de estudar, sabe, Renata? Então eu compensava tudo isso, sendo a melhor aluna, então eu estudava muito, né? Dessa forma, com o objetivo de passar no vestibular ela se dedicou aos estudos e passou na universidade pública aos 17 anos. Em seu relato ela destaca que “eu sabia que meus pais não iam ter dinheiro, nem recursos para poder bancar uma escola privada, então eu estudei muito, eu me esforcei ao máximo para eu poder fazer o curso que eu queria”*.

Na narrativa, percebemos que o pensamento/comportamento da docente Alice Ball não se difere muito de outras mulheres negras (não necessariamente docentes) que procuram atingir alguma ascensão social. Nessa perspectiva, as mulheres negras consideram que para alcançar algum status social e financeiro, torna-se necessário muita dedicação no sentido de

conseguir um emprego que lhe traga boas condições financeiras. E, para alcançarem um emprego que lhe proporcione esse reconhecimento profissional, as mulheres em geral, e principalmente as negras, precisam dedicar-se aos estudos com maior empenho, precisando se destacarem como “*as melhores da turma*”.

Oracy Nogueira (2007) explica que no Brasil é possível contrabalançar a desvantagem de cor por meio de uma superioridade inegável. Sendo assim, quanto maior a instrução, a educação, a profissão, ou a condição financeira, maior será a possibilidade da abertura de uma “exceção” nos tratamentos diante de pessoas com traços raciais equivalentes, mas sem essas “*exceções*”.

No que se trata do curso escolhido pela narradora, ela destaca que “*meus pais queriam muito que eu fizesse medicina. [...] Eu percebi que não era aquilo que eu queria, embora eu gostasse de biologia*”. Mediante essa fala é possível refletir sobre a expectativa de ascensão social por parte de seus pais, ao vincularem seu gosto pelos estudos a um curso considerado socialmente promovedor de ascensão econômica. Tal pensamento é comum entre os grupos sociais negros, tendo em vista que, para a sociedade, o reconhecimento de suas potencialidades, muitas vezes, acontece por meio da ascensão econômica e acadêmica.

Nesse relato, observamos que a decisão pelo curso de Medicina por parte dos pais da narradora está diretamente relacionada com o retorno profissional e financeiro que o curso poderia lhe proporcionar. Esse pensamento de ascensão econômica traz a o questionamento sobre até que ponto as escolhas por cursos como Medicina, Direito, Engenharias, estão diretamente relacionadas aos desejos das estudantes negras, ou são uma espécie de única alternativa de alguma valorização profissional e financeira.

Logo, após muito estudar, a narradora passou no vestibular, no curso de História e lá na universidade que pode “*ter contato com mais profundidade sobre essa questão sobre meu lugar no mundo, né? Muitas vezes em me sentia assim, num não lugar.*” Em resposta à ficha de identificação (apêndice B), a narradora explica que “*pelo fato de ser uma mulher preta de pele clara, possuir lábios finos e cabelos encaracolados, durante a adolescência e juventude esta era uma questão que me colocava em um não-lugar. Nunca me considerei uma pessoa branca, especialmente pelo fato de, socialmente, pertencer a uma família pobre e da periferia de Belo Horizonte. Minha família é muito miscigenada. Tem gente de tudo quanto é cor. E esta não era uma questão em pauta. Questões raciais eu só pude ter mais acesso e participar dos debates e me reconhecer como uma mulher preta já na idade adulta, na universidade. Mas sempre houve o não-lugar. Alguns colegas mais pretos que eu, olhavam para mim como*

se eu não pudesse participar das discussões e ou sofresse menos racismo que elas. É um debate difícil de ser feito e fui, aos poucos, me enxergando e defendendo meu lugar e o que sou.”

Dessa maneira, como foi mencionado pela participante Alice Ball, apesar dela não se sentir como uma pessoa branca, ela destacou que na época da Graduação, não se sentia com propriedade de fala para tratar assuntos relacionados ao racismo. *“Eu não sou branca, eu não me sinto uma pessoa branca, mas também, eu não tenho propriedade toda que a Cidinha [colega de sala de aula] tem para poder falar do que é racismo, do que é passar por essas situações. Eu não via isso muito claro, eu precisei estudar muito, me preparar muito para eu poder entender até como funciona o racismo velado, né?”*

Apesar de a narradora relatar que tinha dificuldades de perceber as situações de racismo vividas na época, atualmente ela destaca que, observando as situações vividas na época da Graduação, compreende que o fato ocorria de forma velada quando duvidavam de sua capacidade intelectual. *“A maneira como as pessoas falam com a gente ou a maneira como alguns professores. Ah, mas eu não estou acreditando, nossa [Alice Ball] você que fez isso? É, fui eu, fiz! Nossa não estou acreditando, ai eu falei – mas não está acreditando por quê? Então, hoje eu vejo que isso era uma maneira até de falar assim, - nossa, mas olha os nossos alunos e alunas brancas aqui são formidáveis, né? Com nomes e sobrenomes e você conseguindo ser melhor do que eles, era quase como se fosse impossível isso, né?”*

No que se refere sobre identificar as situações de racismo vivenciadas em sua trajetória profissional, a Alice Ball destaca que atualmente consegue identificar as situações de racismo estrutural, nas ausências e nos apagamentos dentro da universidade em que trabalha. *“Então, assim, hoje, aos 58 anos de idade, trabalhando em uma universidade, com minha graduação, mestrado e doutorado, eu consigo enxergar essas coisas de uma forma mais clara, eu consigo ver, inclusive onde dou aula, na Escola de Design. Eu consigo ver esses silêncios, né? Essas ausências e esses apagamentos. São pouquíssimas professoras e professores que se auto intitulam pretos e pretas, quiçá pardos e pardas, né?”*

Nilma Gomes (2019) destaca a importância da percepção dessas ausências pontuando que elas foram produzidas intencionalmente como uma “alternativa credível ao que existe” (GOMES, 2007, p. 37). Nesse sentido a autora explica que aquilo que é considerado inexistente foi produzido propositalmente para a sua inexistência, sendo assim, percebemos que a escassez de docentes negras nos espaços acadêmicos pode ser interpretada nesse viés, principalmente por elas representarem oportunidades de ascensão social.

Alice Ball destaca, ainda, que, em seu trabalho docente procura trabalhar com essas questões em sala de aula. *“E eu, compro essa briga, assim, eu compro esse lugar. Eu gosto de lutar por esse discurso! É, hoje eu sou presidente da Comissão de Heteroidentificação, lá na escola onde eu atuo. E venho trabalhando isso como uma questão, inclusive de currículo. Não existe em nenhum dos projetos pedagógicos dos cursos da escola, uma disciplina que esteja voltada para discutir sobre isso, sobre a inclusão, sobre as questões raciais, mas eu venho fazendo isso a contrapeso, né? Eu venho colocando isso nas disciplinas optativas, nos projetos e nas conversas e provocando pessoas, né?”*

Em seu trabalho docente, exercendo um cargo na Pós-graduação, a professora relatou que vivenciou uma situação de racismo no dia da qualificação de uma de suas orientandas. Conforme solicitado pela estudante, a orientadora convidou para a banca de qualificação uma professora da UFMG que prontamente aceitou o convite. No dia da qualificação, a Alice Ball foi encontrar com a professora convidada e no elevador *“Ai, quando eu cheguei no elevador, a professora abriu o elevador, ela pega e joga a bolsa em mim. Jogou a bolsa em mim assim, para eu segurar uma mala, uma maletinha dessa e falou comigo assim – cadê a professora doutora [Alice Ball]? Acredita? Aí eu entreguei a bolsa para ela, sim, devolvi a bolsa para ela. Falei assim – eu sou a professora doutora [Alice Ball] e a senhora está atrasando a nossa defesa!”* Em destaque, a narradora explica que *“ela achou que eu era uma serviçal! Entendeu? Sim, pelo fato de eu não ser uma mulher branca, não estar ali de salto alto e não ter olhos azuis, não estar usando as mesmas roupas que ela. [...] Se eu fosse uma serviçal ali, que serve o café, eu não tenho a obrigação de ficar carregando mala para ninguém, não é?”*

De acordo com o que foi narrado pela Alice Ball, ser professora universitária não anula as características fenotípicas de sua cor de pele e cabelos, ou seja, possuir uma ascensão social por intermédio da profissão, não necessariamente a impede de passar por situações de racismo. Sobre isso, é importante pensar que

na forma perversa como o racismo opera, o negro que se inseriu academicamente acaba tendo que viver em constante alerta, como que a responder a todo o tempo indagações sobre o seu direito e capacidade de ocupar o lugar de conhecimento. Questionamentos que nem sempre são feitos verbalmente, mas através de gestos, atitudes e sentimentos (OLIVEIRA, 2014, p. 135).

Ainda nessa perspectiva de análise bell hooks (1995) enfatiza que

a insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas independentemente de nosso status no trabalho ou carreira assim como a aceitação passiva desses papéis pelas negras, talvez sejam o maior fator a impedir

que mais negras escolham tornar-se intelectuais (HOOKS, 1995, p. 470).

Como forma de reação, a professora convidada pediu desculpas pelo ocorrido e a Alice Ball relata que em resposta ao pedido de desculpas, disse *“não desculpo vocês, gente branca, tem que também que aprender a se letrar, não é? Porque se não é um negócio assim, é um trabalho que a gente tem que ficar fazendo, parecendo que esse pessoal é neném! Não é que a gente tem que ficar ensinando tudo, não é isso. Não, eu vou te ensinar, olha assim, não é assim, não é assim que a gente trata as pessoas, né? Porque o que eu disse para ela, mesmo que fosse a menina da cantina. Mesmo que fosse a menina que lava os banheiros, a senhora não tem essa prevalência de querer que a gente segure a bolsa da senhora. A bolsa é da senhora! Carrega a bolsa, coloque a bolsa onde a senhora quiser! Isso não é problema meu, né!”*

Nilma Gomes (2005) explica que esse comportamento está relacionado às imagens que foram construídas a partir do que seria “ser negro” e “ser branco”. Nesse sentido, o histórico da escravidão afeta negativamente a vida dos descendentes dos escravizados a medida em que a sociedade em diversos setores ainda possui comportamentos associados ao período em que as pessoas negras eram desumanizadas e associadas à exploração.

Ainda no exercício de suas atividades profissionais, a narradora Alice Ball destaca uma situação de misoginia e de racismo vivida no trabalho docente de Coordenação da Pós-graduação da UEMG. *“Eu vejo colegas meus [...] que não conseguem aceitar a autoridade de uma mulher, né? A mulher é sempre histérica, é sempre louca!”* Na sequência ela explica o ocorrido *“Nós temos um regulamento aqui, então meu plano de trabalho é que esse regulamento seja cumprido. Sabe por quê? Eu fui descobrindo que tem um monte de gente no PPGD [Programa de Pós-graduação em Design] que já deveria ter defendido. Finalizado os trabalhos de mestrado e doutorado e não fecharam porque são protegidos. Tem um colega nosso lá que eu não sei o que ele tem. Ele entrou para o PPGD em 2018 para fazer doutorado e até hoje não terminou. [...] Aí eu fui discutir isso no grupo, né? Com as professoras e professores majoritariamente pessoas brancas, eu sou a única preta.”* Nesse episódio, ao frisar que o regulamento precisa ser seguido, uma colega de trabalho afirmou que ela estava sendo Hitler, com o objetivo de atrapalhar a vida de todo mundo. Refutando a essa acusação, a professora relatou que respondeu da seguinte forma: *“Do que você está me chamando? Eu, uma mulher pobre, preta de periferia, você está me comparando com Hitler porque estou querendo que funcione a regra. Regra é regra! Eu falei, se você quer me chamar de ditador ou ditadora, me chama de Getúlio Vargas, que eu prefiro.”*

Sobre essa exposição, bell hooks (1995) ressalta que

muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando no isolamento que o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva devemos com frequência tomar a iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso de público (hooks, 1995, p. 474).

Na sequência de sua narração sobre sua trajetória profissional, a entrevistada Alice Ball relatou que em diálogo com outra colega de trabalho, houve a afirmação de que a Alice Ball queria levar vantagem por ser preta *“Já teve uma professora que falou para mim assim – você está querendo ganhar? Qual a vantagem ao dizer isso, minha filha, me diga em quê? Que vantagem há em uma pessoa nesse país, me diz que vantagem? A gente o tempo todo, eu falei, minha filha, minha geração inteira, minhas irmãs lutavam para ter cabelo liso. Quantas vezes eu rodei touca para meu cabelo ficar liso, né? Porque eu queria ficar parecendo com as meninas né.”*

Em relação a essas ideias, Nilma Gomes (2007) interpreta que

o cabelo, um dos sinais diacríticos que faz parte da diversidade do gênero humano, foi capturado pela cultura e, a partir daí, passou a receber diferentes significados e sentidos diversos. No contexto da África pré-colonial, ele era visto pelas diversas etnias como símbolo de status, de realeza e de poder. No contexto da invasão colonial e da escravidão, passa a ser visto como marca de inferioridade racial, como uma entre as muitas justificativas para se manter o racismo e o mito da inferioridade do negro. (GOMES, 2007, p. 330)

Nesse relato, percebemos que a Alice Ball, apesar de possuir os cabelos cacheados, queria seguir os padrões sociais da época possuindo cabelos lisos, conforme se padronizava nas mídias e na televisão. Ela também acrescenta as mudanças que ocorreram desde sua infância, ao destacar que hoje em dia existem protagonistas pretas na televisão⁶⁷. *“Então é um processo muito lento, então hoje, quando eu chego e falo, eu sou uma mulher preta, é uma questão de reafirmação política. Não é para levar vantagem, é para motivar outras meninas”*

Enquanto estudante do Doutorado, a Alice Ball cita, também, que passou por preconceito quando foi fazer seu estágio de doutoramento em Portugal. Graças a uma bolsa da CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ela conseguiu viajar para Portugal e lá alugou um local perto da universidade em que iria estudar. *“Aí eu lembro que eu avisei para a menina, né? Falei, Grace, avisa a senhora que vai alugar*

⁶⁷ Importante ressaltar que esse quantitativo é muito baixo

um quarto para mim, avisa para ela, fala que eu sou uma mulher preta.”

No primeiro contato, a narradora Alice Ball afirmou que a senhora dona do local alugado, estranhou o fato dela não possuir lábios grossos. *“Assim que eu cheguei, dona Luzia ficou olhando assim para mim e falou assim – a coitadinha da menina, mas a menina não é preta. Eu falei, como assim? Como eu sou preta! Ela: - a tua amiga falou que a menina era preta, mas olha a boquinha da menina. Porque eu não tenho bocão né?”*. Após essa fala da senhora, a Alice Ball destacou que diante da situação em que estava, não teria condições de reagir à fala racista da cidadã portuguesa. *“Eu não vou brigar com a dona que está me hospedando aqui, embora eu estivesse pagando, eu achei que eu precisava ser um pouquinho mais educada.”*

O autor Oracy Nogueira (2007) descreve que uma das variações do preconceito de marca está relacionada à intensidade de manifestação dos traços negróides especialmente em uma pessoa que se tem alguma simpatia. Ou seja, a depender da proximidade do indivíduo negro a atitude preconceituosa será vista a partir de um viés de “defeito” físico conforme identificamos no pesar *“coitadinha”* da senhora Luzia.

Após alguns dias morando no país, novamente a senhora comportou-se de forma racista, conforme relata a Alice Ball. No ato de mostrar a fotos de seus filhos, a senhora Luzia falou assim *“Graças a Deus! Ai eu falei – Graças a Deus o quê? [Ela respondeu] os meninos são todos branquinhos porque parecem com o pai. Aí eu falei, pronto, agora eu vou ter que reagir. Aí eu falei – Dona Luzia, qual o problema em ser preto? Qual problema? [Ela respondeu] Ai minha filha, mas ser preto não é bom porque os pretos são cidadãos de segunda classe, né? E ela falou assim para mim – Não é esses africanos, esse povo que vem para cá? Não se meta com os africanos que estão aqui. As mulheres que andam com africanos são todas de vida fácil.”*

Logo depois, o diálogo se intensificou com a seguinte fala *“E eu ouvi isso, eu ouvi isso, eu falei assim – Dona Luzia, a senhora está ouvindo uma coisa? Ela falou, o que que eu não estou a ouvir? E menina, eu falei: – Não está ouvindo os tambores? Ela, por que tambor? Eu falei, a África me chamando, falei – eu sou mais africana do que portuguesa. Aquilo para ela foi o fim.”*

Ao fim da entrevista narrativa, a Alice Ball finalizou dizendo *“é, não vou deixar que ninguém me desmereça ou duvide de minha capacidade a partir de julgamentos que eles fazem por causa da minha etnia, da minha cor, da minha raça, do meu cabelo, da maneira como eu visto ou do lugar de onde eu venho ou para o time em que eu torço. [...] Não é fácil*

enfrentar, não porque às vezes a gente acaba até sendo isolado, né?”

A respeito disso, Nilma Gomes (2007) destaca que

no Brasil, a construção da(s) identidade(s) negras(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até às formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo não menos tenso – de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação (GOMES, 2007, p. 21).

Desse modo, o que foi evidenciado por Nilma Gomes (2007) coaduna-se com o narrado por Alice Ball considerando que a docente fez questão de pontuar em seu relato a importância do fortalecimento e manutenção de sua identidade enquanto mulher negra, principalmente no que se refere à sua expressão corpórea. Dito isto, vamos refletir sobre o pontuado nas outras entrevistas narrativas que envolveram as docentes negras Betty Harris, Christine Concile e Patrícia Bath, discorrendo sobre seus relatos acerca de suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, e relacionando-as com as reflexões conceituais necessárias.

b) *Betty Harris*

Dando sequência às interpretações das narrativas, a segunda narradora, Betty Harris relatou que sua trajetória escolar e acadêmica foram todas em instituições públicas de ensino. Ela destacou um fato importante em sua fase escolar que marcou muito sua trajetória, o fato dela ter sido reprovada na quinta série do ensino fundamental. Esse fato serviu de muita aprendizagem para a narradora Betty Harris que afirmou *“até a quarta série eu dei conta, mas na quinta eu não dei conta, eu tomei bomba. [...] Eu acho que é melhor eu ser uma aluna ótima na segunda sala, do que ser uma péssima aluna na primeira sala. Então, aí depois que eu tomei bomba, eu engrenei e eu fui, sempre fui das melhores alunas das turmas. “*

Durante a entrevista narrativa, a narradora fez questão de destacar a sua trajetória escolar e acadêmica, relatando perfis profissionais das suas docentes, como elas se comportavam em sala de aula, o que cada uma delas contribuiu para sua formação, - *“Eu me lembro demais das professoras todas”* - porém a narradora não emitiu nenhum destaque aos desafios e às oportunidades vivenciadas enquanto mulher negra durante os percursos escolar e acadêmico.

Ainda em sua trajetória acadêmica, logo após sua conclusão no Magistério, a entrevistada passou em um concurso público, fato este que proporcionou muitas aprendizagens profissionais *“Porque eu aprendi a dar aula com as melhores pessoas que tinham em Belo Horizonte para ensinar, para poder trabalhar com a escola e aí sim, foi maravilhoso para mim, sabe?”*

Nesse momento em que a Betty Harris relata sua trajetória após sua formação acadêmica lecionando em uma escola pública de Belo Horizonte, a narradora faz uma pausa nesse discurso e contextualiza sua situação enquanto mulher negra. *“E eu assim, eu sou uma pessoa negra, mas eu não chego [me impondo]. O único lugar que eu me lembro agora que eu falei que que era uma pessoa negra, foi na apresentação do seminário⁶⁸ que nós estávamos ontem, porque eu tive que fazer a minha audiodescrição. Eu não chego, eu sou uma mulher negra, não, eu chego e a pessoa vê que eu sou amiga, sabe? Isso tem uma coisa assim, eu não me lembro de ter passado por isso, sim como todas as mulheres passam, mas eu não me lembro de passar por uma circunstância de falar assim, há uma pessoa me diminuiu porque*

⁶⁸ I Congresso Internacional Étnico-Racial da UEMG: 20 Anos de Políticas de Ações Afirmativas e (IN) Justiça Territorial na Reparação Histórica

eu sou negra, em determinada coisa. Eu não. Não tenho isso na minha [vida] até hoje não.”

Nessa declaração da Betty Harris, notamos que a sua autodeclaração pública enquanto mulher negra, conforme relatado anteriormente, ocorreu na sua fase adulta e em uma situação a qual demandava uma identidade racial e a sua audiodescrição. Assim, Oracy Nogueira (2007) demonstra que há uma regra de etiqueta a qual evita-se “puxar assunto da cor” ou qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor, diante de uma pessoa preta ou parda. Nesse sentido, muito provavelmente esse assunto não era tocado, discutido, questionado ou refletido diante da Betty Harris.

Como também, percebemos que a Betty Harris não sente que possui perfil para a militância no movimento negro quando expôs *“E eu, uma coisa que por exemplo, às vezes a gente conhece pessoas negras que são militantes. A [nome da pessoa], é mesmo militante né? E tal, tal do movimento negro o [nome da pessoa], que deu aula para você, ele é presidente de um monte de coisa, ele participa de um monte de coletivos e tal, e eu não tenho isso, sabe? Eu nunca participei de coletivo de pessoas negras, sim, de lutar pelos direitos e tal”*

No relato, apesar da narradora não manifestar ter vivido (ou lembrado) qualquer situação de racismo estrutural, percebemos que seu pai vivenciou tal situação em seu local de trabalho e que por sua vez, está marcada em sua memória. *“Não, não tenho isso na minha [trajetória] até hoje ainda não. [...], mas meu pai, meu pai, era negro. Ele trabalhava numa empresa [nome da empresa] e ele era muito bom, mas ele era muito prático. Ele não tinha estudo, ele fez, estudou só até a terceira série primária e ele era muito bom de serviço, era torneiro mecânico. E aí todo mundo chegava na [nome da empresa], era engenheiro, às vezes, menino novo chegava, ele tinha tudo para ser chefe e ele não era porque ele não tinha estudo. E o povo chegava e tomava o lugar dele e tal. Não, ele virou para mim um dia, eu não consigo recordar a data, minha idade, sim não lembro, ele virou para mim: Minha filha, quando a gente é preto, a gente tem que ser muito melhor do que os outros, porque se não eles pisam no pescoço da gente. Você vai estudar e você vai ser a melhor pessoa que você vai poder conseguir ser, ser o que você quiser, escolhe o que você quer e estuda.”*

Considerando essa fala da entrevistada, podemos citar o autor Oracy Nogueira (2007), que faz a seguinte ressalva:

assim, no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso cause espécie ou implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Além disso, ela acrescentou sua opinião diante do contexto vivido pelo seu pai, *“então eu acho que ele deve ter passado por situações que ele queria ser o chefe, que ele poderia ser o chefe. Essas pessoas chegavam e aprendiam com ele, e o que ele ensinava para a pessoa. Ele fazia farol para os outros lá, e, ele sempre ficou, sabe, para trás, e aí, então, eu pus isso na minha cabeça e a minha vida toda foi assim, direcionada para isso mesmo.”*

Edicleia de Oliveira (2020) aponta que essa discriminação contra as pessoas negras nas situações em que o negro poderia ascender socialmente ocupando cargos de chefia, está relacionada à ideia construída socialmente que se tem de que essas pessoas são eternamente subordinadas a eles, numa espécie de hierarquia social baseada na raça.

Nesse momento identificamos que a narradora sentiu a necessidade de continuar discorrendo sobre as questões raciais vividas por ela e pelos seus familiares, e, dando sequência a sua fala dela destaca que *“eu sou a primeira pessoa da minha família a fazer um curso superior. Já dei aula para primas minhas e depois de mim eu abri a porta e assim um monte de outras pessoas da minha família estudaram, mas eu fui a primeira pessoa que estudou.”*

Considerando esse relato da docente, torna-se importante destacar que a educação nesse caso, se tornou uma chave que deu acesso a Betty Haris a um lugar ocupado historicamente por pessoas brancas, o ensino na Educação Superior. Vislumbrar o caminho da educação como meio de ascensão social é uma perspectiva a ser traçada por muitas pessoas negras, em especial as mulheres, como o percurso mais possível de ser alcançado. Nessa perspectiva, quando uma mulher negra consegue caminhar por esse trajeto, ela se torna um exemplo a ser seguido pelas demais na família.

Betty Haris discorreu que em sua trajetória profissional o fato dela possuir apenas pós-graduação lato sensu, trouxe um desafio profissional no que tange à classificação no concurso público para a docência na UEMG. Conforme relata, *“eu nunca senti falta de fazer mestrado. Eu sou especialista, eu tenho só pós-graduação. E aí quando eu fui fazer inscrição para o concurso em 2014, todas as pessoas que concorreram comigo eram mestras ou doutoras. Só eu especialista e elas tinham título. Com o título elas tinham pontuação na minha frente, entendeu? Foi a única vez na minha vida que eu senti falta de não ter mestrado ou doutorado. [...] porque assim, eu sei que sou uma boa professora, mas eu tinha que provar que eu era, e aí tinha uma vaga para especialista e eu fiquei em segundo lugar.”*

Sobre a negritude, conforme a própria narradora retrata que *“eu gosto de andar cheirosa e eu acho isso muito bom para a gente, sabe? Independentemente da cor que eu*

tenha. E com relação a minha negritude, eu usei cabelo de escova progressiva, 17 anos da minha vida. Minha mãe não gostava de cabelo anelado de jeito nenhum. Quando eu estava grávida, ela disse assim: - Nossa, será que o neném vai nascer com cabelo ruim? Ela falou assim. E ela morria de medo de eu ter uma menina e ela ter o cabelo duro e precisa de ver assim, sabe? E aí então eu alisava, eu deixava e tal.”

Diante dessas constatações, cabe pontuar que Djamila Ribeiro (2021) confirma a importância do cuidado com aparência física manifestada pela Betty Haris ao mencionar que sua mãe

[...] era tão obcecada com isso que podia nos bater caso não estivéssemos com o uniforme limpo e passado e as pernas reluzentes. “O mundo não vai te ensinar com amor”, minha mãe justificava. Não demorou muito para entender o porquê. Foram várias as vezes em que escutei que eu era uma neguinha fedida, mesmo sendo uma das crianças mais cheirosas da escola. Ou que meu cabelo era sujo e cheio de piolhos, mesmo minha mãe cuidando sempre. Toda vez que algum cheiro ruim surgia na sala de aula, as outras crianças diziam que deviam ser os “negros fedidos”. Tínhamos, então, que estar sempre impecáveis, senão havia punição severa — em casa ou fora dela (RIBEIRO, 2021, p. 25).

Corroborando as ideias da autora Nilma Gomes (2007, p. 140-141) reflete que:

mas o cuidado com a estética corporal para o negro também pode significar a reversão de uma imagem negativa construída socialmente sobre o seu grupo étnico/racial. Diante de uma inevitável incorporação de uma representação negativa de si mesmo, construída pelo outro e por uma condição histórica e social de desigualdade, o negro e a negra aprendem a manejá-la pelo avesso (...). Para a então criança negra, o corpo, o cabelo, a aparência e a limpeza aparecem como aprendizados que se tornam parte da subjetividade e da autoimagem (GOMES, 2007, p. 140-141).

Oracy Nogueira (2007) acrescenta que desde a infância, incute-se nas crianças brancas e não-brancas a noção de “inferioridade” do negro ou a indesejabilidade dos traços negróides. Embora essa atitude seja feita de forma inconsciente, ela possui efeitos que se reproduzem até a fase adulta conforme confirmamos com a fala da mãe da narradora Betty Haris.

No que se refere a trajetória profissional a narradora relatou que não sente qualquer desconforto em suas atividades docentes afirmando que: *“eu acho que assim, eu sou muito respeitada no trabalho, sabe? As pessoas que trabalham aqui, elas sabem que eu sou e elas reconhecem meu trabalho.”* Nesse relato, torna-se imperioso citar Oracy Nogueira (2007) que explica como o “preconceito de marca” no Brasil varia conforme as relações interpessoais, ou seja, a amizade, e a admiração pela pessoa de cor, é capaz de romper esse preconceito, mas essa ruptura acontece de forma pontual não se estendendo com os outros indivíduos de mesmo

fenótipo.

Nos momentos finais da entrevista, a narradora fez a seguinte afirmação “*então, e eu me orgulho de ser essa pessoa que eu sou e acho que a minha cor é mais uma qualidade que eu tenho. Eu adoro, adoro ser negra. Amo, amo, minha cor é linda demais da conta.*” Tal relato coaduna-se com a perspectiva de análise de Nilma Gomes (2007) que destaca a importância dessa aceitação da estética negra na sociedade tendo em vista que

quando aplicamos o conceito de beleza ao corpo, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza visto por alguns como universal é, na realidade, construído socialmente, num contexto histórico, cultural e político e pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais (GOMES, 2007, p.234).

Da mesma forma em que a Alice Ball relatou a importância da manutenção e do fortalecimento de sua identidade negra, a Betty Harris conforme narração, finalizou a entrevista sobre suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, deixando bem evidente essa necessidade, haja vista que essa formação identitária ou a conscientização de sua identidade negra ocorreu em período recente, conforme pontuado pela narradora.

Agora, discorreremos sobre o que foi narrado pelas docentes Christine Concile e Patrícia Bath, considerando os aspectos específicos que surgiram durante a entrevista narrativa direcionada a partir da pergunta gerativa que questionou sobre as suas trajetórias enquanto mulheres negras. Nesses relatos, serão destacados os acontecimentos sociais a partir dos pontos de vista das narradoras em diálogo com as bases conceituais propostas nesta pesquisa.

c) Christine Concile

Dando sequência na proposta dessa pesquisa envolvendo uma docente negra de cada uma das Unidades da UEMG, refletiremos sobre o narrado pela docente da Unidade Escola de Música - ESMU, Christine Concile. Conforme procedimento efetuado durante as entrevistas narrativas anteriores, foi exposta a pergunta gerativa: gostaria que você me contasse sobre as suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional enquanto mulher negra, relatando sobre como foi seu processo de formação no Ensino Básico, considerando os desafios e as oportunidades que lhe foram proporcionadas. Na sequência discorra sobre sua trajetória acadêmica, destacando também tais os fatores que interferiram em sua formação e finalize relatando acerca de sua trajetória profissional considerando as mesmas perspectivas.

Em resposta imediata ao que lhe foi questionado, a docente relatou: *“Renata, na verdade, eu não me coloco como mulher negra. Eu acho que é um assunto que vem sendo discutido, né? Sobre esse colorismo aí? E toda a luta da mulher, então eu faço um trabalho também relacionado às mulheres com o resgate, mas é em outro ponto de vista, as mulheres na música no século 19, em outros locais, então é. Mas assim, o que que acontece eu não me intitulo mulher negra, porque na verdade, eu acho que eu não sou, mas é.”*

Diante de tal fato, a narradora cogitou a hipótese de não dar seguimento à entrevista, porém tendo em vista a importância de ouvi-la e de refletir sobre quais seriam os fatores que interferiram na sua mudança de autodeclaração racial, optamos por dar sequência ao proposto. Desse modo, ela continuou seu relato dizendo: *“a gente se coloca, às vezes e isso foi por muito tempo durante o período escolar ali do incincho mesmo que a gente começa a estudar. Como eu sou mais velha, então assim, aquele início ali, quando me perguntava, você escrevia, se colocava pardo, né? Não existia tanta denominação assim. Isso é muito recente né, essa terminologia, acho que ela é bem mais recente. É uma discussão atual, né? Então é eu coloquei parda [no formulário], mas embora eu acredito também que a maioria dos brasileiros são pardos. Pela nossa própria formação né, miscigenação toda. Então, por exemplo, eu nasci numa cidade que era indígena. Então, até o nome da cidade, né? Que eu não nasci em Belo Horizonte e eu nasci na Bahia, no interior da Bahia. E tem toda uma relação com os índios, né? Mas, claro, não tão forte. Então, é como eu estava falando, eu acho que a minha família, de onde a gente saiu, tem uma geração toda da minha família, os antepassados que têm alguma coisa de índio no meio. Então, assim, se a gente pensar, então*

o que que eu sou, amarela? Parda? Negra eu não sou, entende? Branca eu também não, não sou loura.”

Um fator que poderia ter influenciado na dúvida quanto a autodeclaração racial da Chritine Concile é o sistema classificatório do quesito cor ou raça utilizado pelo IBGE até o ano de 1991. Conforme consta no quadro 1 (página 27), a categoria indígena passou a ser utilizada a partir do ano de 1991 conforme aponta o IBGE (2023). Dessa forma,

embora o quesito “cor” seja pesquisado no Brasil desde 1872, ele passou a ser denominado “cor ou raça” a partir de 1991, não só pela inclusão da população indígena, como também pela compreensão de que a classificação estabelecida nas categorias da pergunta ia muito além da cor da pele e do fenótipo, envolvendo múltiplos critérios de pertencimento identitário. Em 1991, foi, então, acrescentada a categoria indígena às outras já investigadas (branca, preta, amarela e parda), o que se manteve nos censos realizados em 2000, 2010 e 2022. (IBGE, 2023, p. 8)

Além disso, o referido instituto ainda considera que o quesito “cor ou raça” possui variação e interferência em sua identificação a depender da origem familiar, cor da pele, traços físicos, etnia, dentre outros. Resta saber, também, que o IBGE até o ano de 2010, não possuía uma definição da categoria parda, ou seja, no Censo Demográfico do referido ano, os recenseadores ofereciam seu entendimento da categoria, sem qualquer padronização. Os dados qualitativos que influenciavam a respeito da escolha dessa categoria parda eram relacionados à mistura de cor ou raça de seus ascendentes, mistura de origens, sua ancestralidade e o fato de algum documento público ter parda como sua cor. (IBGE, 2023). O IBGE considera a categoria parda resultante da miscigenação das outras raças, sendo assim, praticamente todos os pardos possui um ascendente preto e um branco, tendo em vista que muitos indígenas foram disseminados ao longo da história.

Dando continuidade à transcrição, a narradora Christine Concile informou que durante seu processo de formação escolar em sua cidade natal, de origem indígena, não passou por situações de racismo, porém, ao ir para Belo Horizonte, a situação se alterou. *“Já tive um tipo de preconceito, sim. Preconceito de eu ser nordestina. Aí é outra questão, né, uma outra abordagem. Ah já ouvi muita coisa sobre isso, né? E naquele período que eu estava na graduação, não se discutia muito essas questões sociais da forma que se discute hoje? Mas eu cheguei a sofrer um certo preconceito por eu ser nordestina.”* [...] *“Tinha um nome engraçado, esse é colocavam para mim, mas eu não me lembro agora fugiu assim da minha memória. Mas era uma crítica, uma crítica, porque eu sou nordestina. É até o meu jeito de vestir incomodava, que eu era chamada de hippie.”*

Na sequência a docente afirmou que enfrentou muitos obstáculos e preconceitos (xenofobia) até assumir seu cargo de docente da UEMG e acrescentou que estuda, em seu curso de Doutorado em Música a temática das mulheres. Porém, até pouco tempo, ela não tinha conhecimento acerca das diversas formas de preconceito vividas pelas mulheres negras. *“E aí você fala, quando você traz essa questão sua e da trajetória das mulheres negras aí no seu projeto, no meu trabalho que eu faço, que eu desenvolvo no doutorado. Eu não tinha pontuado a mulher negra com tanto destaque. E aí no seminário que estava participando, eu, como se diz, [leve] um tapa né, por quê me confrontaram com algumas perguntas. E a própria literatura que a gente estava lendo na época. É, me deixou um pouquinho sem chão, porque eu realmente coloquei a mulher universal e quando tá lidando com realidade na sociedade, existe ainda diferença real que você já está buscando aí. E o que eu percebi tardiamente, né? Mas como eu disse, também se é humano, é um discurso que ele é muito atual, não é? É tomando toda uma proporção que há uns anos atrás ninguém se discutia. E aí foi muito interessante quando eu participei desse seminário que eu falei, nossa, como assim que não pensei que é diferente! A mulher negra da mulher universal. Né? E foi interessante que várias autoras que eu tenho livro tem me mostrando isso, né? Aí hoje pra mim é, é tudo mais claro entendeu? Eu não me identifico com mulher negra, porque eu acho que é um outro lugar. Um lugar que eu realmente, eu não conheço de fato. Eu acho que eu conheço o lugar da mulher nordestina. E é isso! Eu acho que é isso. Eu não conheço esse lugar. Então aos poucos, eu estou aprendendo a conhecer, descobrindo que são pontuações completamente distintas, né? Que as mulheres negras trazem.”*

A partir dessa fala identificamos que assim como a narradora, o desconhecimento das intersecções de preconceitos vividas pelas mulheres negras é presente também no meio acadêmico. Apesar da docente relatar que estuda sobre a mulher na música, seus estudos se baseavam em uma padronização de gênero e raça a qual desconsidera as particularidades de cada perspectiva de análise. Estudar as formas de preconceitos vividas pelas mulheres dentro da perspectiva racial nos diversos espaços (sociais, acadêmicos, profissionais), torna-se necessário tanto no sentido de compreender suas realidades como também contribui para a produção e divulgação de autoras/es, principalmente negras/os, que que refletem profundamente sobre essas questões.

bell hooks (2013) relata que passou por situação semelhante ao que foi narrado pela docente quando foi estudante de Graduação. Em seu livro, a autora afirmou que foi surpreendida com a falta de estudos sobre a experiência negra nos cursos de Estudos da

Mulher, “perturbei-me pelo fato de as professoras e alunas brancas ignorarem as diferenças de gênero na vida dos negros – de falarem sobre a condição e a experiência das ‘mulheres’ quando estavam se referindo somente às mulheres brancas” (hooks, 2013, p. 163). Nessa busca, a autora constatou que os acadêmicos quando tratavam da experiência negra, estavam se referindo à experiência dos homens negros e, quando escreviam sobre as mulheres, consideravam apenas as experiências das mulheres brancas como algo universal. `Sobre essa questão, bell hooks (2013) considera que

No geral, as acadêmicas negras, já gravemente marginalizadas pelo racismo e sexismo institucionalizados da academia, nunca se convenceram plenamente de que lhes é vantajoso (quer em matéria de progresso na carreira, quer de comodidade pessoal) declarar publicamente seu compromisso com a política feminista. Muitas entre nós usam os contatos com acadêmicos negros do sexo masculino para promover suas carreiras. (hooks, 2013, p. 168)

Diante desse contexto, a autora procura promover a divulgação como também, a produção escrita sobre a temática racial negra feminina. Desse modo, essa é a sua forma de luta contra o desconhecimento da produção literária escrita por mulheres negras a partir de suas perspectivas de análise.

Em sua narrativa, Christine Concile finalizou dizendo que enfrentou muitos desafios em sua trajetória em acadêmica em Minas Gerais e considera sua garra como um fator positivo. *“Acho que o quanto positivo talvez seja a minha garra mesmo, a minha ousadia né. Por muito tempo que eu enfrentei, eu sabia que eu estava sofrendo, não vamos chamar de bullying, né? A gente as vezes quer evitar esse nome! Mas não tinha outro né. É porque na época a gente não falava que era bullying, mas era bullying. Hoje a gente sabe o que é. Então assim, mas eu enfrentei, sabe, eu não desisti. E consegui, sai vitoriosa em várias coisas.”*

Portanto, apesar da narradora ter modificado sua autodeclaração enquanto mulher parda, seu relato sobre sua trajetória acadêmica não se diferenciou muito das narrações das outras docentes no que se refere às situações de preconceito vividas. Logo, a forma de preconceito vivida por Christine Concile poderia ser agregada às intersecções de preconceitos vividas pelas mulheres e, que, por sua vez, interferem em suas trajetórias de vida.

d) Patrícia Bath

Por fim, a última entrevistada Patrícia Bath, apesar de se autodeclarar como uma mulher parda por meio do questionário enviado em seu *e-mail*, ao ser selecionada e convidada a participar da segunda etapa desta pesquisa, que constaria na a participação da entrevista narrativa, não se sentiu “a vontade” de ser narradora desta pesquisa. Parafraseando a fala da Patrícia Bath que disse: *“Nos documentos que me solicitam, me declaro parda, faço assim porque desde criança me denominam parda quando preenchem fichas de cadastro. Não sou branca, não sou negra, então o que sou? Não vou participar porque agora me sinto num impasse. Preciso ter uma definição. Não me sinto como se estivesse sendo honesta. Não posso me declarar branca porque sou filha de pai branco e de mãe parda. É a primeira vez que passo por essa necessidade de uma definição para mim mesma.”*

Diante disso, pontuamos algumas reflexões relacionadas às dificuldades de identificação identitária da Patrícia Bath. A possível entrevistada no momento em que foi convidada a participar da entrevista, manifestou seu dilema identitário e devido a isso recusou-se a participar da entrevista. Pois bem, tal atitude tornou-se compreensiva tendo em vista que esse comportamento pode ser comum em pessoas miscigenadas e que nasceram com tonalidades menos retintas de preto. Ou seja, pessoas autodeclaradas pardas convivem diariamente com questionamentos internos sobre seus pertencimentos raciais na medida em que em alguns momentos o racismo estrutural e o “preconceito de marca” se manifestam de forma mais branda ao ser comparados com pessoas pretas mais retintas.

Esse “não lugar” de pertencimento racial foi construído socialmente mediante uma relação conflitiva interna e social. A autora Nilma Gomes (2007) reflete que a construção da identidade negra no Brasil passa por processos complexos e tensos, já que

a forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual. Entendo a construção da identidade negra como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que este trabalho privilegia, vendo-a a partir da mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra (GOMES, 2007, p. 20).

Nesse sentido, a partir do evidenciado pelas/os autoras/es e narrado pelas docentes

negras entrevistadas, podemos perceber as intersecções de Gênero e Raça estão manifestadas nas suas trajetórias de vida com algumas diferenciações, aprofundadas por Oracy de Nogueira (2006).

Tal percepção foi mais evidente com a narração da entrevistada Alice Ball que, ao relatar que viveu/vive esse intercruzamento de preconceitos em suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional, com grande destaque com o período em que viveu no exterior. Ao observar o narrado por ela, foi possível observar que a docente, possui uma base consolidada acerca de sua identidade racial que, a partir do seu próprio relato, foi construída por meio dos reveses vividos. Tal fato pode ter sido um diferencial em sua vida na medida em que ela conseguiu/consegue identificar com maior nitidez as diversas formas que sustentam o Racismo Estrutural e as suas bases que o sustentam, descritas pelo preconceito racial de marca.

Apesar de uma das docentes (Betty Harris) relatar não ter percebido em suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional qualquer forma de preconceito, ela destacou que seu pai viveu diretamente tais situações e com isso, fez questão de educá-la/prepará-la para vencer alguns desses obstáculos. Desse modo, a narradora Betty Harris, não manifestou uma identificação racial tal consolidada ao se comparar com a Alice Ball, o que pode interferir na sua percepção das situações de preconceitos possivelmente vividas.

A narradora Christine Concile relatou que, ao vir para a cidade de Belo Horizonte, passou por uma manifestação de preconceito que também poderia ser analisada dentro da perspectiva interseccional. Nessa interpretação, considera-se que a intersecção tratada nesta pesquisa, manifesta-se por meio do intercruzamento de diversas formas de preconceito, e, a xenofobia ou o preconceito regional pode ser agregada aos entraves sociais, políticos, econômicos, vividos pelas mulheres negras.

Por fim, a docente Patrícia Bath, apesar de ter manifestado desconforto em participar da entrevista narrativa, trouxe um posicionamento negativo que é base reflexiva na medida em que ela justificou tal decisão relatando não ter uma identificação racial consolidada. No relato, ela pontuou possuir características fenotípicas relacionadas com a miscigenação de seus pais, fato este que interferiu em seu fenótipo e a deixou em dúvida sobre sua identidade.

Em síntese, foram percorridas neste capítulo considerações sobre as mulheres na docência no Ensino Superior no Brasil, aprofundando com informações seus resultados educacionais, as identidades raciais, suas atuações com a docência no Ensino Superior. No entanto, o maior destaque foi dado para as narrativas das docentes negras efetivas da UEMG-

Campus BH sobre suas respectivas trajetórias escolar, acadêmica e profissional a partir dos enfrentamentos das intersecções de Gênero e de Raça.

5.2 Onde que estou nessa história?

Já que, desenvolvi considerações sobre as trajetórias das docentes negras na UEMG, não posso deixar de tratar sobre meu envolvimento em todo o processo de construção deste trabalho. Narrar meu envolvimento direto com as etapas desenvolvidas, de certa forma, é algo científico e, ao mesmo tempo, pessoal. Tentarei ser breve na exposição das palavras e nas emoções, mas não prometo total imparcialidade nessa parte do texto, com a escrita dessas palavras.

Pois bem, sou uma mulher negra que vivenciou todas as intersecções refletidas nessa pesquisa, porém fui me reconhecer como tal recentemente. Minha origem é inter-racial, e esse fato dificultou muito na consolidação e identificação da minha raça negra. A família da minha mãe é composta basicamente por pessoas brancas e a família de meu pai composta por pessoas negras. Nessa mistura de raças, eu convivi minha infância e adolescência tentando me encaixar em ambas famílias e com grande dificuldade em saber quem eu era diante deles. Não me identificava com a família de minha mãe, com a qual convivia mais diretamente. Minha mãe tentava de todas as formas facilitar essa adaptação que, muitas vezes, era vista como algo relacionado à minha personalidade introspectiva.

Os cuidados estéticos que minha mãe tinha comigo eram relacionados a pessoas brancas, e é claro, que não podia ser diferente porque ela tinha sido criada assim e tinha outra filha branca. Dessa forma, quando mexia em meu cabelo ou tentava me maquiar, toda referência que eu possuía era em relação a família de minha mãe e, também da minha irmã. Em consequência disso, tive uma adolescência sem muita vaidade, justamente por não gostar e não me adaptar aos padrões da época.

Não posso deixar de mencionar a minha situação financeira, nesse período, porque ela esteve diretamente atrelada a todas as interseccionalidades vividas. Fui uma criança humilde, meus trajes e modo de vida eram compatíveis com essa realidade. Ao passar no vestibular para o curso de geografia, no ano de 2003, aos 17 anos, minha mãe ficou preocupada sobre como eu iria permanecer em outra cidade (Viçosa) estudando, chegando a me falar que se arrependeu de ter deixado eu fazer o processo de seleção. Tenho que agradecer a Universidade Federal de Viçosa - UFV pelas bolsas de estudo fornecidas, porque graças a elas que pude concluir meus estudos.

Ao entrar na universidade, conheci muitas pessoas diferentes e, em especial, convivi

com estudantes de vários países da África (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné Bissau, Moçambique) que passaram a me valorizar enquanto pessoa negra, me considerando como uma conterrânea caboverdiana. Dessa forma, comecei a fortalecer minha identidade racial e minha autoestima. Essa foi uma grandiosa oportunidade de identificação racial.

Após terminar meus estudos da graduação, direcionei minha vida para conseguir passar em processos de seleção de Mestrado. Para atingir esse sonho, tentei processos de seleção em diversos lugares e, em cada um deles, pude perceber que o fato de eu ser mulher, de outro estado, demandante de bolsa de Mestrado, dificultava os pareceres positivos. Foram tantos “nãos” que acabei desistindo da vida acadêmica e mudei de estratégia para me dedicar aos estudos para concursos públicos, porque a meu ver só existiam dois caminhos da ascensão social: o do estudo ou o do trabalho.

Estudei muito e prestei muitas provas de concursos até que consegui entrar na UEMG. Já que a primeira opção de crescimento pessoal e financeiro pareciam impossíveis, deixei de lado por muitos anos, o sonho de entrar em um Mestrado. Trabalhando na UEMG, como servidora técnica - universitária, pude conhecer pessoas negras, principalmente docentes, que me incentivaram a desenterrar esse sonho. Resolvi tentar pela última vez o Mestrado na própria instituição em que eu trabalho. E, para minha surpresa, obtive o tão sonhado “sim”.

Ao escolher o tema da pesquisa e, ao aprofundar nas informações conceituais sobre o universo das Instituições de Ensino Superior e os conceitos aqui abordados, tive momentos de euforia, tristeza, decepção, raiva e fortalecimento identitário. Pude conhecer as bases conceituais que se estabeleceram para chegarmos no que se tem de ciência diaspórica. Nessas leituras, fui desenvolvendo vontade de ser uma docente universitária negra, tendo conhecimento das interseccionalidades a serem enfrentadas e aqui tratadas. Contudo, ao mesmo tempo tenho medo desse universo de disputas...

Então como diria Oracy Nogueira (2007), “o racismo a brasileira” tem diversas nuances e, que, possivelmente, interferirão na minha trajetória após conclusão desse trabalho. Então o que eu tenho a dizer é que, hoje, estou ciente de parte das adversidades que encontrarei em meu caminho, se eu escolher ser uma docente negra em uma IES.

Pois bem, o futuro é incerto, mas a luta já está traçada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de chegar em pareceres conclusivos, mas com intuito de responder os questionamentos acerca de “*Qual seria o quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Campus BH e como elas lidam com as Intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional?*” esta pesquisa trouxe ponderações importantes e necessárias no que se refere às intersecções de Gênero e Raça nas 04 (quatro) unidades da UEMG - Campus - BH.

Nesse sentido, com o objetivo de responder tal questão, procuramos no desenvolver dessa pesquisa, refletir sobre o quantitativo de professoras negras efetivas que trabalham em 04 (quatro) unidades da UEMG – Campus -BH, detalhando sobre o atual contexto da universidade no que se trata das oportunidades de trabalho para essas docentes negras. Propomo-nos a identificando as dificuldades e as estratégias de resistência dessas docentes negras efetivas no ambiente acadêmico para o enfrentamento do Racismo Estrutural e do Preconceito Racial de Marca, pontuando como foram suas trajetórias de vida escolar, acadêmica e profissional.

Diante dos conceitos e dos dados discutidos nesta pesquisa, notamos que o contexto da UEMG – Campus – BH reflete de forma marcante, a realidade, ora implícita/explicita das práticas sociais, reproduzindo assim, as desigualdades, o Racismo Estrutural e o Preconceito de Marca no Brasil. Tal afirmação se confirma, tanto pelo fato de termos dificuldades de encontrar dados estatísticos que identifiquem as presenças das docentes negras nas IES, bem como na Universidade em estudo, quanto pelos mesmos desafios em realizar as entrevistas narrativas.

A obtenção dos dados quantitativos sobre o perfil docente na UEMG – Campus -BH foi possível mediante um processo investigativo em bases de informações educacionais a nível Nacional e solicitações no Portal da Transparência - MG, ou seja, as unidades da UEMG, apesar de possuírem seus próprios *sites* não relatam sobre os perfis raciais e de Gênero de suas/seus docentes efetivas/os e contratadas/os. As referidas observações sobre a carência de tais informações sobre os perfis docentes das unidades da UEMG podem ser estendidas ao próprio *site* da Universidade e ao *site* do Governo do Estado de Minas Gerais. Tal fato pontuou para a necessidade e a importância do conhecimento desse perfil docente para o direcionamento das políticas públicas de enfrentamento das diversas formas de

preconceito por parte do governo do Estado de Minas Gerais e da UEMG.

É importante destacar, ainda, que a UEMG no ano de 2023, distribuiu-se em 20 unidades do Estado de Minas Gerais e, com isso, as características de cada unidade podem variar conforme as respectivas distribuições regionais, perfis dos cursos, dentre outras características, sendo, portanto, essencial o conhecimento do perfil docente de cada unidade para, conseqüentemente, agir considerando essas particularidades.

Considerando a necessidade da busca das informações necessárias à pesquisa, demandou-se um trabalho árduo no sentido de levantar autodeclarações raciais e de Gênero das/os docentes efetivas/os das unidades. Assim sendo, os dados obtidos nesse levantamento estão diretamente relacionados às/os respondentes do formulário enviado por *e-mail*, não representando necessariamente a totalidade das/dos docentes.

Apesar dos entraves para a obtenção dos dados sobre as/os docentes, com o que foi possível trabalhar, conseguimos observar o contexto social da UEMG – Campus – BH, no que tange às oportunidades de trabalho para as mulheres negras, enquanto servidoras efetivas, é marcado pela ausência de docentes que se autodeclaram negras com menor diferenciação entre as autodeclarações do gênero feminino.

Tal fato tornou-se um agravante no momento de selecionar as docentes negras de cada unidade para serem narradoras de suas trajetórias, sendo que, mesmo escolhendo apenas uma docente em cada uma das unidades, tivemos unidades em que não foi possível realizar a entrevista narrativa. Tivemos duas unidades que interferiram diretamente nos direcionamentos das reflexões desta pesquisa, porque possuía apenas uma respondente que se autodeclarou como negra na Unidade e, por questões aqui tratadas, ela se optou por não participar desta pesquisa; e, no caso de uma outra Unidade, tivemos uma narradora que, no momento da entrevista, mudou sua autodeclaração racial. Tais fatos interferiram diretamente no estudo aqui proposto.

A partir das narrativas das docentes, foi possível observar que, conforme as narrações, as trajetórias de vida relacionadas ao Preconceito Racial de Marca possuíam variações conforme os conhecimentos sobre as manifestações de preconceito, ou seja, a docente que conhecia sobre as ocorrências das intersecções de Gênero e Raça, nos momentos em que percebeu que estava passando por tais intercruzamentos, deixou nítido que tinha conhecimento sobre o que estava ocorrendo, pontuando, assim, as injustiças ocorridas tanto nos ambientes escolar, acadêmico e profissional. Já a outra narradora apesar de não ter percebido de forma evidente as manifestações de preconceito em suas trajetórias e não possuir

conhecimento profundo das causas raciais, trouxe relatos sobre a vivência de seu pai e os ensinamentos que ele deixou acerca dos encontros dos preconceitos raciais que poderiam ocorrer em sua vida.

No que se trata das dificuldades e das estratégias de resistência das professoras negras efetivas no ambiente acadêmico da universidade, uma das docentes narradoras relatou que, enquanto docente orientadora de programas de Mestrado, vivenciou uma situação de preconceito racial, que é muito comum no ambiente acadêmico, a qual a pessoa preconceituosa considera que a cidadã de pele negra habitando o ambiente, é, primordialmente, uma pessoa que exerce atividades de prestação de serviços na área de limpeza. Nessa fala da docente, somente após a imposição de seu papel como professora universitária é que o tratamento da docente convidada se transformou para uma forma respeitosa.

Ainda na explanação dessa docente, foi possível perceber que, em outro momento, houve o intercruzamento dos preconceitos racial e de gênero quando a docente ascendeu a um cargo de gestão e manifestou a necessidade de seguir as leis que regem a instituição. Nesse momento, a equipe de docentes considerou desproporcional a determinação dada por ela sobre o respeito às leis através do tratamento igualitário com todos os discentes, comparando a docente com um ditador.

Por tudo isso, consideramos que os objetivos traçados nessa dissertação foram, de certa forma, alcançados à medida em que conseguimos trazer para discussão o contexto social no que tange às oportunidades de trabalho para as mulheres negras enquanto servidoras efetivas na UEMG- Campus – BH, tendo em vista suas formações acadêmicas. De posse dos dados aqui refletidos, entendemos que muito tem a ser feito institucionalmente para que essas oportunidades sejam efetivas conforme preconiza a legislação. Essa percepção deu-se por meio tanto das ausências de informações institucionais – UEMG e Estado de Minas Gerais-, quanto pela dificuldade em conseguir desenvolver a pesquisa qualitativa devido à ausência de docentes negras no Campus- BH.

Nessa conjuntura, foi possível perceber que além das ausências de docentes negras efetivas nas referidas instituições do Campus - BH, as estratégias de resistências das professoras negras, no ambiente acadêmico da universidade, variaram conforme suas trajetórias de vida escolar, acadêmica e profissional. Assim, a docente que concebia as percepções das lutas do movimento negro, conseguiu se desvencilhar melhor dos tratamentos preconceituosos dos seus colegas de trabalho ao exercer um cargo de gestão, já as docentes

que não possuíram tais conhecimentos raciais profundos, tiveram dificuldades de identificar essas manifestações de preconceito e, conseqüentemente, não tiveram ação de enfrentamento. Apesar disso, considera-se que cada uma das docentes estudadas, ao seu modo, resistiu e (ainda resiste) às interseccionalidades, no ambiente acadêmico, a partir do exercício da docência no Ensino Superior.

Muito longe de se traçar cenários rígidos sobre o perfil docente da UEMG- Campus - BH, deixa-se como proposta, a partir do instigado nesse estudo, continuidade nos aprofundamentos sobre os corredores das Instituições de Ensino Superior do país, e, mais precisamente, das Unidades que compõem a UEMG.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais). Coordenação Djamila Ribeiro.

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as/es - ABPN. Disponível em: <<https://abpn.org.br/>>. Acesso em: 09 abril 2023.

ATHIAS, Leonardo. Investigação étnico-racial no Brasil: entre classificação e identificação. In: **Panorama Nacional e Internacional da produção de indicadores sociais**: grupos populacionais específicos e uso do tempo. SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo e BOTELHO, Luanda. (Orgs) Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais). Coordenação Djamila Ribeiro.

BRASIL. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 28 out. 2023.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP; Universidade de Brasília – UNB; Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH; Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Pesquisa de avaliação da política de cotas no serviço público e elaboração de metodologia para avaliação da lei de cotas raciais e sociais nas Universidades e Institutos Federais**. Relatório 1. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6672>>. Acesso em: 18 dez. 2023

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP; Universidade de Brasília – UNB; Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH; Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Síntese de evidências da avaliação da Lei nº 12.990/2014 e do levantamento de dados sobre a Lei nº 12.711/2012**. Relatório 2. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6672>>. Acesso em: 18 dez. 2023

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Retrato das Desigualdades**. 4ª edição. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **População território e estatísticas públicas.** Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101768.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2023

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo demográfico.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Tabela 7444. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7444>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Tabela 7128. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7128>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Tabela 7128. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7135>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.** Nota técnica 01/2020: aspectos metodológicos do trabalho de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Aspectos_Metodologicos_Trabalho_de_Crianças_e_Adolescentes_2019_20210517.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico 2022:** identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Resultados do universo. IBGE, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf>. Acesso em 06 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** tabelas. IBGE, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>>. Acesso em: 27 dez. 2023

BRASIL, Sistema das Nações Unidas no Brasil – ONU Brasil. **Relatório anual das Nações Unidas no Brasil 2021.** Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/177803-relat%C3%B3rio-anual-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-no-brasil-2021>>. Acesso em: 09 de abril 2023.

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

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.).

Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. RJ: Bazar Tempo, 2019a. pp.313-323

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen Livros, 2019b. 296 p. ISBN 978-85-98349-77-0.

CARVALHO, José Jorge de. O Confinamento Racial no Mundo Acadêmico Brasileiro. Brasília: **PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos.** UniCEUB. FACJS Vol.2, N.1/07, 2006.

CARVALHO, Ícaro Trindade de; CARMO, Renata Janaína do; ALVES, Rogéria Cristina. Entre a ausência e resistência: a presença de professoras negras no Ensino Superior no Brasil. 2023. In: PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; ANDRADE, Ana Paula; GUEDES, Rayane Sila. **Ser mulher no século XXI: desafios, direitos, conquistas e vivências.** EdUEMG, 2023, p. 175-205. Disponível em: <<https://editora.uemg.br/component/k2/item/237-ser-mulher-no-seculo-xxi#sobre-o-livro>>. Acesso em: 05 junho 2023.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa – cidadãos ou autóctone?** Trad. Francisco Moras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** 2002. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero: Brasília: Unifem, 2002a. P. 7-16. Disponível em: <www.unifem.org.br/sites/1000/1070/00000011.pdf (usp.br)>. Acesso: em 06 nov. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, v.10, n.1, p.p. 171-188, 2002b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 03 maio 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 25, p. 1-22, 21 out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250043>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2023

CUNHA, Karolina Dias. As mulheres brasileiras no século XIX. In: **Encontro Nacional do Grupo de Trabalho Gênero/ANPUH**, 2014, Vitória. Anais eletrônicos [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <https://legpv.ufes.br/sites/legpv.ufes.br/files/field/anexo/karolina_dias_da_cunha.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Danielle Cireno. Raça, origem socioeconômica e desigualdade educacional no Brasil: uma análise logitudinal. In: 25º Encontro Anual da ANPOCS, 25., 2001, Caxambu. **Seminários temáticos.** Caxambu: ANPOCS, 2001. p. 1-53. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st>>

4/st04-3/4564-dfernandes-raca/file> Acesso em: 16 maio 2023.

FERREIRA, Lola. **Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia.** Gênero e número, 2018. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>>. Acesso em: 23 set. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Grupo A, 2009. E-book. ISBN 9788536318523. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 20º ed. Rev. São Paulo: Global, 1980.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. 23 cientistas negras que mudaram o mundo. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/23-cientistas-negras-que-mudaram-o-mundo/?gclid=Cj0KCQiAyKurBhD5ARIsALamXaEV3CSudqeRwxG7kSOw396Sb3Wo02wA80AYOFxfz5Cc-gRwkG2VtmgaAqtgEALw_wcB>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GLUZ, Nora. Discriminação positiva. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/401-1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 – 62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz - Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. [Belo Horizonte]: Grupo Autêntica, 2007. E-book. ISBN 9788551302316. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551302316/>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Estudos Sociais Hoje, Brasília:** ANPOCS, p. 223- 244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, junho de 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jfT8wxWxC/?lang=pt>>. Acesso em: 07 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O legado de Carlos Hasenbalg (1942-2014). **Afro-Ásia,** Salvador, n. 53, 2016. DOI: 10.9771/aa.v0i53.22477. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/22477>>. Acesso em: 14 set. 2023.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Quando a indústria se transforma...** atores locais e políticas subnacionais de equidade de gênero e raça. São Paulo em Perspectiva, 18(4), 83-92, 2004

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M.C., e SANTOS, R.V. (Orgs) **Raça, ciência e sociedade** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 235-249. ISBN: 978-85-7541-517-7

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de Gênero no Brasil. In: MICELI, S. (org.). **O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**. Sociologia (volume II). São Paulo: Editora Sumaré- ANPOCS/ Brasília: CAPES, 1999, p. 223-236.

HIRATA, Helena, **Gênero, classe e raça**. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 26 nov. 2023.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 17-18, p. 139–156, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644558>>. Acesso em: 23 out. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. In: **Revista Estudos Feministas**, ISSN 1806-9584, Florianópolis, Brasil. v. 3 n. 2 (1995)

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n.7, p.89-94, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897>>. Acesso em: 1 nov. 2023. <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4897>.

JACOCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasil: IPEA, 2008.

JAUMONT, Jonathan; VERSIANI, Renata Scott Varella. A pesquisa militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direito e práxis**, 2016. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21833>. Acesso em: 11 mar. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir**: identidade racial negra e branquitude em trajetórias de docentes da Educação Superior. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. 160p.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação

das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: BRASÍLIA. Mariana Mazzini Marcondes. Ipea (org.). **Dossiê mulheres negras**: retratos das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 2. p. 53-80. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%
c3%aa_mulheres_negras-retrato_das_condi%
c3%a7%
c3%b5es_de_vida_das_mulheres_negras_no_Brasil](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%c3%aa_mulheres_negras-retrato_das_condi%c3%a7%c3%b5es_de_vida_das_mulheres_negras_no_Brasil)>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MINAS GERAIS, UEMG- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Unidades**. Disponível em: <<https://www.uemg.br/home/unidades>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MINAS GERAIS, Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais. **Remuneração dos servidores**. Disponível em: <<https://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores/remuneracao-filtros/202207/0/0/3223/E/0/0/1/9/1/0/0>>. Acesso em: 11 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do. **Escrevivências de mulheres negras**: manifestando possibilidades de produções acadêmicas autônomas aos referenciais da ciência hegemônica. Santos, 2020. 144f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais, Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2020.

NASCIMENTO, Washington Santos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil: 26 anos depois. **Lutas Sociais**, São Paulo, nº15/16, p.206-208, jun. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18854/14010>>. Acesso em: 14 set. 2023.

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**, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. <<https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 04 nov. 2023.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. **Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior**. Mato Grosso do Sul, UFGD, 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. **A segregação ocupacional por sexo no Brasil**. Belo Horizonte, 1997, 121f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em

Demografia da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>>. Acesso em: 13 julho 2023.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. P.118-146.

PRIORE, Mary Del. **Sobreviventes e guerreiras: Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Míriam Pilar (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

Revista Brasileira de Educação-RBE. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (Org). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/grid>>. Acesso em: 10 julho 2023

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Gyne Gessyka Pereira dos. **Trajetórias acadêmicas de docentes negras da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, 2022. 127f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & amp: Realidades**. [S. L.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 23 out. 2023.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Sergei Suarez Dilon. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho – Homens negros, mulheres brancas, mulheres negras**. Brasília: Ipea, 2000. p. 26. (Textos para Discussão, n. 769). Disponível em: <https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0769.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

SODRÉ, M. Sobre a identidade brasileira. **IC Revista Científica de Información y Comunicación**, [S. l.], n. 7, 2010. Disponível em: <<https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/225>>. Acesso em: 29 out. 2023.

SILVA, Santuza Amorim e PÁDUA, Karla Cunha. **Explorando narrativas: algumas**

reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R.C. P. R. (Org.). Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIPPPIA, Luciane Maria e BARACAT, Eduardo Milleo. **A discriminação da mulher negra no mercado de trabalho e as políticas públicas.** Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, v. 3, n. 32, p. 26-38, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/94254/2014_tripppia_luciane_discriminacao_mulher.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 set. 2023.

TILLY, Charles. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo Social**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 47-63, 2006. DOI: 10.1590/S0103-20702006000200003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12514>>. Acesso em: 15 maio. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A: LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES PARA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Este formulário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, proposta pela discente Renata Janaína do Carmo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG. Tal investigação procura identificar e refletir acerca das oportunidades de trabalho para as docentes negras na UEMG.

E-mail

Você é servidor de qual unidade da UEMG?

- Escola de Design
- Escola de Música
- Escola Guignard
- Faculdade de Educação

Você possui qual tipo de vínculo com a UEMG?

- cargo efetivo
- cargo contratado (Processo Seletivo Simplificado)
- outro

Como você se autodeclara?

- branco
- preto
- pardo
- indígena
- amarelo
- outros

Você se identifica com qual gênero?

- feminino
- masculino

APÊNDICE B: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Este documento trata-se de um convite para a participação de uma pesquisa de Mestrado, proposta pela discente Renata Janaína do Carmo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG. Tal investigação procura identificar e refletir acerca das oportunidades de trabalho para as docentes negras na UEMG, nas categorias de servidoras efetivas. Para prosseguimento na entrevista narrativa, solicito que preencha essa ficha de identificação.

Identificação

1. Você se identifica com qual gênero?
2. Qual a sua idade?
3. Qual é o seu grau de formação?
4. Como você se autodeclara na perspectiva étnico-racial?
5. Você tem alguma sugestão de codinome a ser utilizada nesta pesquisa?
6. Você sempre se identificou com esse perfil de raça/etnia? Conte-nos sobre essa identificação?

APÊNDICE C: PERGUNTA GERATIVA E EIXOS DE INTERPRETAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Pergunta gerativa:

Gostaria que você me contasse sobre as suas trajetórias escolar, acadêmica e profissional enquanto mulher negra, relatando sobre como foi seu processo de formação no Ensino Básico, considerando os desafios e as oportunidades que lhe foram proporcionadas. Na sequência discorra sobre sua trajetória acadêmica, destacando também, os fatores que interferiram em sua formação e, por fim, finalize relatando acerca de sua trajetória profissional considerando as mesmas perspectivas.

Agradecemos a sua contribuição para a construção da Dissertação de Mestrado proposta pela discente e aproveitamos a oportunidade para informar que as informações aqui disponibilizadas serão sigilosas e preservadas. Sua identidade será mantida em segredo e em substituição a sua à identidade, será utilizado um nome fictício. O envio das respostas configura o consentimento dos usos dos dados aqui respondidos, em consonância com o sigilo dos dados de identificação pessoal. O preenchimento desse questionário não implica na participação permanente nesta pesquisa, caso haja necessidade, entraremos em contato para verificação da continuidade de sua participação neste estudo.

Os eixos de interpretação que se seguem servirão de base para a interpretação das respostas das entrevistadas, procuraremos por meio das respostas identificar as trajetórias perpassadas pelas entrevistadas.

EIXOS DE INTERPRETAÇÃO

Trajетória escolar

- Formação básica (ensino fundamental e médio) foi em que tipo de escola: pública, privada ou ambas? Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro por parte da instituição?

- Enfrentou desafios para conseguir concluir os estudos? Quais foram mencionados?

Trajetória acadêmica

- Graduação foi em que área de formação? Em que tipo de instituição pública ou privada? Teve algum benefício ou bolsa? Com qual idade ingressou e concluiu?
- Pós-graduação (*lato* ou *strictu sensu*) foi qual área de formação? Em que tipo de instituição, pública ou privada? Teve algum benefício ou bolsa? Com qual idade ingressou e concluiu? Caso possua mais de uma formação observá-las.
- Atualmente qual é a sua formação acadêmica? Em que tipo de instituição, pública ou privada concluiu? Com quantos anos?
- Enfrentou desafios para concluir seus estudos acadêmicos? Quais foram os principais?
- Obteve algum tipo de bolsa, auxílio ou incentivo financeiro por parte das instituições acadêmicas?
- Deixou algum comentário ou alguma informação adicional?

Trajetória profissional: análise dos quesitos Gênero e Raça

- Como é exercido o trabalho docente na instituição, ela sente algum desconforto profissional relacionado às questões de Gênero e de Raça?
- Houve explicação acerca desse desconforto?
- A entrevistada sente algum tratamento diferenciado por parte dos professores, servidores e estudantes?
- Caso tenha ocorrido, ela explicou?
- Sobre sua trajetória profissional, quais os percursos e os processos de sua chegada à docência do Ensino Superior?
- Já ocupou algum cargo de chefia em seu trabalho? Se sim, ela citou como foi a experiência? Caso não tenha ocupado nenhum cargo, ela citou quais seriam os possíveis motivos para essa não função?
- Teve mais alguma informação que acrescentou?

ANEXO

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Renata Janaína do Carmo, aluna do curso de pós-graduação *strictu sensu* em Educação e Formação Humana, portador(a) do RG MG-13213979, residente a Rua Joaquim José de Souza, nº 19, Bairro Souza, Alvinópolis -MG, sendo meu telefone de contato 31-992389249, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais: intersecções de gênero, raça e ensino no Campus – BH”, cujo objetivo deste estudo é de refletir acerca do quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e como elas lidam com as intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: abordagem quantitativa dos dados referentes às sujeitas em estudo e abordagem qualitativa por meio da aplicação de questionário e entrevista narrativa. A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com esta pesquisa. Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; havendo apenas o risco de sofrer algum constrangimento na disponibilização de alguma informação e, caso ocorra, poderá optar por não respondê-la.

O(A) senhor (a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, Renata Janaína do Carmo, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade, caso queira, poderei utilizar um nome fictício de sua escolha.

O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e, caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) precisar saber. O(A) Sr(a), também, poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste

estudo. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Esse termo de consentimento livre e esclarecido está para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a). Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais: intersecções de gênero, raça e ensino no Campus-BH., com o objetivo de refletir acerca do quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH” e como elas lidam com as intersecções de Gênero e Raça no ambiente educacional.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o(a) pesquisadora Renata Janaína do Carmo, responsável pela pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e os benefícios, e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou de gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, porém os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização.

Concordo, voluntariamente, então, participar deste trabalho sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: nome completo do sujeito de pesquisa

Endereço: endereço completo institucional

RG: XXXXXXXXX

Fone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: xxxxxx@xxxxxxx

Assinatura do voluntário

Cidade, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Renata Janaína do Carmo

Endereço: Universidade do Estado de Minas Gerais, Avenida Prudente de Moraes, 444, Bairro

Cidade Jardim, BH/MG

RG: MG 13213979

Fone: (31) 992389249 (Disponibilidade de contato 24h por dia, todos os dias da semana)

E-mail: renata.carmo@uemg.br (Disponibilidade de contato 24h por dia, todos os dias da semana)

Assinatura do pesquisador

Cidade, data.

ANEXO B: TERMO DE ANUÊNCIA

Ilmo (a) Sr. (ª) Diretor da Unidade do Campus- BH- UEMG

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “*Professoras negras efetivas na Universidade do Estado de Minas Gerais: intersecções de gênero, raça e ensino no Campus-BH a ser realizada no Campus-BH da UEMG*”, pela aluna de pós-graduação *Renata Janaína do Carmo*, sob orientação da professora *Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos*, com o seguinte objetivo: *refletir acerca do quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e como elas lidam com as intersecções de gênero e raça no ambiente educacional*, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos nos setores de *Recursos Humanos e Departamentos* da instituição.

Solicitamos, também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

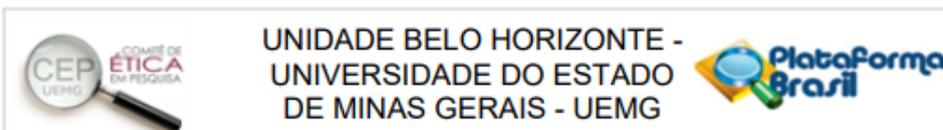
Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e o empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023

Renata Janaína do Carmo

ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- UEMG
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORAS NEGRAS EFETIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS: INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ENSINO NO CAMPUS-BH.

Pesquisador: RENATA JANAINA DO CARMO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67978623.7.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.095.668

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" e "Comentários e Considerações sobre a pesquisa" foram retiradas dos arquivos Projeto (Projeto.doc, submetido em 27/04/2023) e Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2069843.pdf, submetido em 27/04/2023).

"O presente projeto visa atender-se aos debates realizados no Brasil, sobre a discussão de identidade racial, bem como as oportunidades de trabalho oferecidas para esses grupos, e principalmente para as mulheres negras, sendo este de suma importância, no sentido de tentar conscientizar e mudar o comportamento social historicamente formado por preconceito racial e de gênero."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Refletir acerca do quantitativo de professoras negras que trabalham com a docência na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus BH e como elas lidam com as intersecções de gênero e raça no ambiente educacional."

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



UNIDADE BELO HORIZONTE -
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 6.095.668

Objetivo Secundário:

"Indagar sobre o atual contexto social no que tange às oportunidades de trabalho para as mulheres negras enquanto servidoras efetivas na UEMG – Campus BH tendo em vista suas formações acadêmicas;

Identificar as dificuldades e as estratégias de resistências dessas professoras negras efetivas da UEMG no ambiente acadêmico da universidade;

Analisar as relações das trajetórias de vida docente das professoras negras efetivas da instituição relacionadas ao preconceito racial."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);

responder a questões sensíveis tais como identidade de gênero e autodeclaração racial;

discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado"

Benefícios:

"Observa-se a importância de produções científicas que trazem como reflexão/produção/divulgação de estudos sobre as interseccionalidades vividas pelas docentes negras em IES, no intuito de combater, além da desigualdade racial — que se expressa na exclusão silenciosa das mulheres pretas e pardas (negras), tantos outros aspectos de opressão ou discriminação que se interrelacionam."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Pretende-se com essa pesquisa, refletir sobre o quantitativo de professoras negras atuando na Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus-BH e como elas lidam com as intersecções de

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 6.095.668

gênero e raça no ambiente educacional. Para tanto, utilizar-se-á dados oficiais do governo federal e estadual, informações fornecidas pela UEMG e suas unidades localizadas no Campus-BH. Essas informações serão confrontadas com outras publicações de órgãos oficiais, a saber: IBGE, IPEA, INEP, MEC, Portal da Transparência-MG e autores/as que discorrem sobre o tema. Após esses levantamentos serão escolhidas professoras atuantes nos cursos de graduação do Campus-BH para levantamento qualitativo das trajetórias perpassadas por essas profissionais através da aplicação de questionário a ser enviado às docentes negras. Essa busca de dados quantitativos e qualitativos servirá para a compreensão do atual cenário do ensino superior público na instituição de ensino superior UEMG – Campus-BH, como também poderá fornecer dados e reflexões acerca das trajetórias e interseccionalidades vividas pelas docentes negras efetivas nessa universidade.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Informações Básicas do Projeto;
- Projeto;
- TCLE;
- Cronograma;
- Folha de Rosto;
- Autorização da Escola de Música para a realização da pesquisa;
- Autorização da Escola de Design para a realização da pesquisa;
- Autorização da Escola Guignard para a realização da pesquisa;
- Autorização da Faculdade de Educação para a realização da pesquisa.
-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2069843.pdf	27/04/2023 19:30:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	27/04/2023 19:29:36	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



UNIDADE BELO HORIZONTE -
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 6.095.668

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/04/2023 19:29:05	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	27/04/2023 19:28:30	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo3.pdf	14/03/2023 17:58:04	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	14/03/2023 17:56:03	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo2.pdf	06/03/2023 18:50:07	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo1.pdf	06/03/2023 18:49:59	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito
Declaração de concordância	Termo.PDF	06/03/2023 18:49:34	RENATA JANAINA DO CARMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 01 de Junho de 2023

Assinado por:
Wânia Maria de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep.reitoria@uemg.br