

LABIRINTO INTERSECCIONAL: ANÁLISE DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE DOCENTES NEGRAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)¹

Érika Costa Silva, Universidade de Brasília, Brasil

Palavras-chave: docentes negras; interseccionalidade; racismo institucional

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

O presente trabalho apresenta resultados parciais da minha dissertação de mestrado, cuja pesquisa versou sobre o tema das desigualdades de gênero e raça na carreira docente. A Universidade de Brasília (UnB) – *locus* da investigação – é reconhecida pelo seu pioneirismo, pois foi uma das primeiras universidades públicas federais a adotar ações afirmativas para ingresso na graduação. Passados mais de quinze anos de implementação das ações afirmativas, o corpo discente da instituição tornou-se mais plural.

Porém, essa mudança não alterou a composição do quadro docente da universidade. No ano de 2019 mulheres negras docentes representavam cerca de 7% do total de um universo de 2.785 docentes da instituição. Tais dados revelam as desigualdades de gênero e raça na participação das mulheres negras na docência de ensino superior da UnB. Por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com treze docentes de distintas áreas do conhecimento, investiguei a trajetória de formação profissional, o acesso à docência de ensino superior e o labirinto interseccional presente na carreira docente.

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026).

Historicamente as instituições científicas foram configuradas pelo *ethos* masculino, branco e eurocêntrico. Esta configuração também formatou as instituições universitárias no Brasil. Os estudos de gênero, ciências e tecnologias trouxeram importantes contribuições para a compreensão da participação das mulheres nas carreiras científicas brasileiras, contudo, sem refletir sobre a inclusão das mulheres negras na ciência. Mediante a abordagem interseccional, investiguei o processo de tornar-se docente, os desafios no exercício profissional e as resistências elaboradas pelas mulheres autodeclaradas negras e docentes na UnB.

As instituições de ensino são lugares que não estão isentos da reprodução de dinâmicas sociais demarcadas pelo gênero, pela raça e por outros marcadores sociais que produzem opressões interseccionais. As imagens de controle objetivam a subalternização das mulheres negras e funcionam como gramática que orientam as ações dos agentes sociais pertencentes à comunidade acadêmica. Tal imaginário social articulado ao racismo institucional afeta o cotidiano profissional das docentes entrevistadas, impossibilitando assim, o reconhecimento enquanto doutora e docente no ensino superior.

Portanto, identifiquei como as dimensões de gênero e raça constituem obstáculos enfrentados pelas docentes durante a formação profissional e após a ascensão ao cargo. A travessia de tornar-se docente foi marcada pelas estratégias de resistência elaboradas pelas interlocutoras da pesquisa e constituem formas de subjetivação para a permanência na carreira docente.

1. DADOS SOBRE AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA E NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

De acordo com a Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE)²², órgão ligado à Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE) do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), atualmente o quadro docente da UnB é formado por um total de 2.785 docentes. Os dados especificados por sexo e cor/raça apresentam a mesma realidade de outras universidades públicas federais, as mulheres representam (45%) do total, enquanto os docentes do sexo masculino (54%), o grupo com maior participação, de acordo com a tabela abaixo.

As docentes do sexo feminino constituem uma menor participação em comparação com os docentes do sexo masculino, conforme observado a partir da categoria cor/raça: brancas (28%) e brancos (32%); pardas (6%) e pardos (8,4%); pretas (1,0%) e pretos (1,4%).

No grupo autodeclaradas/os amarelos/as e indígenas não há disparidade na participação das mulheres e homens. Ao analisar os dados apenas pela categoria cor/raça percebe-se as disparidades na participação dos grupos autodeclarados: amarelos/os (2,0%), brancas/os (60%), indígenas (0,39%), pardas/os (15%), pretas/os (2,3%). As/os não declaradas/os representam cerca de (20,3%) do total geral.

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

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

Quadro docente da Universidade de Brasília referente ao mês de Fevereiro do ano de 2019						
Cor/Raça	Sexo				Total Geral	Percentual
	Feminino	Percentual	Masculino	Percentual		
Amarela	30	1,0%	28	1,0%	58	2,0%
Branca	787	28%	887	32%	1674	60%
Indígena	5	0,2%	6	0,2%	11	0,39%
Não declarada	248	9%	318	11%	566	20,3%
Parda	174	6%	236	8,4%	410	15%
Preta	28	1%	38	1,4%	66	2,3%
Total Geral	1272	45%	1513	54%	2785	100,00%

Fonte: Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas (CODE), Universidade de Brasília, Brasília, Fevereiro/2019. Elaborado pela autora.

Segundo Carvalho (2006), a pluralidade na produção do conhecimento pode ser instituída com a participação de distintos sujeitos/às do conhecimento, o que permitiria a produção de novos saberes. A proposta inovadora de criação da UnB não considerou a inclusão étnica-racial, buscou-se tornar-se distinta das demais universidades brasileiras a partir de outros vieses, porém manteve um corpo discente hegemonicamente branca/o, assim como as demais instituições de ensino superior. Pode-se considerar que a não inclusão da

população negra e indígena está relacionada com a ausência de políticas reparatórias naquele período capazes de promover o acesso à educação para todos.

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

Como visto, os dados relativos ao quadro docente da UnB apresentam uma sub-representação de mulheres negras na docência. Porém, vemos como as poucas mulheres negras que são docentes na instituição romperam, com os obstáculos relacionados à condição de gênero, raça e classe. Ao considerar o objetivo de conhecer estes processos e por meio destas perspectivas é que busquei investigar as trajetórias profissionais e a permanência na carreira docente empreendidas pelas mulheres negras docentes na instituição, pois afinal, é no âmbito dessa conjuntura que as treze docentes entrevistadas atuam e constituíram a carreira como acadêmicas.

2. LABIRINTO INTERSECCIONAL E AS CARREIRAS CIENTÍFICAS: QUEM É E QUEM PODE SER RECONHECIDO COMO INTELECTUAL?

Popularmente as imagens de quem seja um cientista ou docente em instituições de ensino superior relaciona-se ao homem, geralmente branco, alguém que dedique inteiramente o seu tempo às atividades intelectuais, distante das questões emocionais ou familiares. Essa perspectiva parece definir a ciência como um lugar masculino. A participação das mulheres na ciência é uma conquista recente, pois todas mulheres estiveram por muito tempo impedidas de acessar a educação e construir modos de vida para além da conjuntura do lar, família e maternidade. Para as mulheres negras essa impossibilidade de acesso ao cargo docente relaciona-se às desigualdades raciais que perpassam toda a estrutura social da cultura brasileira. Essas desigualdades estão interconectadas com as dinâmicas culturais e o imaginário social sobre as mulheres negras. No âmbito das carreiras científicas, os estereótipos conferidos à comunidade negra de “inferioridade” e “incapacidade” constituem obstáculos no reconhecimento intelectual, para as mulheres negras tal processo é atravessado pela interseccionalidade das opressões.

A definição de sujeito do conhecimento e “objeto” da ciência informam algumas especificidades da ciência moderna, que configuraram modos de impedir a participação das mulheres nas instituições científicas. Entre estes aspectos destaca-se as conceituações acerca do corpo das mulheres, sobretudo das mulheres negras e que alguma medida essas reminiscências ressoam na contemporaneidade. A filosofia tradicional estabelece a cisão entre a mente e o corpo, a perspectiva dualista confere a superioridade da mente em relação ao corpo como aspectos basilares para o exercício da ciência. Segundo Elisabeth Grosz (2000), foi a partir de René Descartes (1596 - 1650) que a concepção de separação da alma (mente) e natureza (corpo) torna-se pressuposto fundamental na constituição de um conhecimento e da ciência ocidental. Para a filósofa australiana, a inferioridade submetida às mulheres através da opressão patriarcal foi engendrada pela oposição corpo e mente, onde o corpo é associado à feminilidade e a mente por sua vez, atributo da masculinidade (Grosz, 2000).

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

No contexto histórico-social do século XIX, a preocupação não residia apenas em determinar os papéis sociais e econômicos para as mulheres e homens. Esse período foi marcado pela expansão territorial, sendo central a emergência de conceituações que justificassem a exploração de outros povos. É assim que, diante dessa conjuntura, o conceito de raça surge nas produções científicas. O naturalista Georges Cuvier (1769 - 1839) foi o primeiro cientista a utilizar o termo “raça” como categoria classificatória entre os diversos grupos culturais (Schwarcz, 1993).

A antropóloga Janaína Damasceno (2008) argumenta que foi por meio do corpo de uma mulher negra, Sarah Baartman², que o conceito moderno de raça emerge. Não acaso que

² Sarah Baartman ou Saartjie nasceu em 1789 na região Sul do continente africano, pertencente à etnia khoi-san. Foi trazida para Londres pelo médico Willian Dunlop, no ano de 1810. Com pequena estatura e notáveis quadris, Sarah passou a ser conhecida como “Vênus Hotentote”. Na época com 18 anos de idade, a jovem negra participava de shows circenses no Egyptian Hall, Picadilly Circus. O corpo de Sarah era exibido nesses espetáculos com destaque para as diferenças físicas. Em algumas ocasiões os espectadores eram convidados a tocar o corpo de Sarah. No ano de 1814 ela foi vendida para um exibidor de animais francês (CITELI, 2001). Em Paris o corpo de Saartjie despertou interesse dos cientistas Georges Cuvier, Henri de Blainville e Geoffroy Saint-Hilaire, que mediam e escreviam sobre a anatomia do corpo da mesma. Sarah permaneceu na França por

Cuvier e seus pares, os cientistas Henri de Blainville (1777 - 1850) e Geoffroy Saint-Hilaire (1772-1844) interessaram-se em “estudar” o corpo de Sarah. A objetificação do corpo feminino negro estabeleceu a racialização da ciência e a atribuição de quem poderia ser considerado sujeito do conhecimento. O binarismo entre natureza e cultura, mulher africana e homem europeu, promoveu, assim, a imagem do cientista como um homem branco e ocidental. Não é uma coincidência que, em 1815, quando o naturalista Cuvier realizou a dissecação do corpo de Sarah Baartman, ele tenha tratado de deixar registrado quem estaria apto a produzir ciência, e não hesitou em afirmar que os povos de origem africana não poderiam produzir conhecimento científico (Schiebinger, 2001).

Se por um lado a objetificação do corpo feminino negro pela ciência estabeleceu a identidade do cientista durante o século XIX, esse mesmo processo ampara a imagem estereotipada da mulher negra como um corpo sem mente³. O corpo feminino negro foi concebido apenas pelo viés da sexualidade. A lamentável história de Sarah Baartman, nos mostra que o corpo feminino negro foi posicionado enquanto “objeto”, por outro lado, o homem branco, como sujeito do conhecimento. A mente e o intelecto são atribuições que não foram concedidas às pessoas negras, especialmente a mulher negra, em contrapartida a imagem do homem branco como sujeito do conhecimento foi instituída. Tal binaridade estabeleceu as características de quem pode ser reconhecido como intelectual e quem não pode.

A filósofa, Sueli Carneiro, por meio da teoria foucaultiana, elabora o conceito de dispositivo de racialidade para compreender as relações raciais brasileiras. Segundo Carneiro (2023), o *dispositivo de racialidade* trata-se de um conjunto de discursos e práticas produzidas na sociedade brasileira e nas relações raciais cujo a operacionalidade institui a a inferioridade do “outro” (negro) em detrimento da afirmação da superioridade do “ser” (branco). É nesse jogo binário, entre positivo e negativo que as noções do que é ser branco e negro foram definidas. Nesse sentido, a produção da identidade das pessoas brancas é construída através da negação da ontologia do outro, o outro negro. A construção do outro perpassa aspectos socioeconômicos, pois para Sueli Carneiro, as desigualdades materiais e

um ano até a sua morte no ano de 1815. O corpo de Sarah foi dissecado por Cuvier, a genitália, o esqueleto e o molde de seu corpo ficaram por muito tempo expostos no Museu do Homem de Paris até 1985. Em 2002 os restos mortais de Sarah Bartmann foram devolvidos à África do Sul, para assim ser velada e enterrada na Cidade do Cabo (Damasceno, 2008).

³ Ressalta que durante o século XIX os cientistas ao analisar a anatomia de mulheres pertencentes a outras culturas, priorizavam o interesse para as características sexuais, a posição da pelve, por exemplo, era considerada “a medida universal da natureza feminina” (Citeli, 2001, p.169). Identifica-se que além da racialização, a hipersexualização também constitui um elemento da ciência moderna, e que consequentemente estereotipa as mulheres negras.

simbólicas as quais submetem a população negra às desigualdades sociais são produtos do dispositivo de racialidade.

Seguindo a lógica do dispositivo de racialidade e articulando com as dinâmicas de reconhecimento intelectual. As mulheres negras constituíram por muito tempo o lado negativo, ou seja, afirmação do homem branco e ocidental enquanto sujeito do conhecimento se ampara na negação desse lugar de intelectualidade para as mulheres negras. Assim, a afirmação do homem, branco e ocidental como sujeito do conhecimento advém da negação da mulher negra enquanto sujeito. Essas construções definidoras perpassam pelas imagens socialmente construídas sobre as mulheres negras. A reprodução dessas imagens acabam por impedir o reconhecimento da mulher negra enquanto sujeito do conhecimento.

Segundo a teórica feminista bell hooks (1995) o racismo e sexismo atuam de modo a reproduzir a iconografia da mulher negra apenas em termos corporais, como um corpo, um “corpo sem mente”. A aplicação dessa representação fundamentava a exploração da mulher negra durante a escravidão. Mas essas imagens não cessam simplesmente, elas continuam por ressoar na contemporaneidade. Não obstante que a concepção ocidental do corpo feminino negro como um “corpo primitivo”, mais próximo da natureza do que da cultura reverbera na consciência coletiva a ideia que a mulher negra está destinada a servir os outros.

As *imagens de controle* têm sido um dos principais temas analisados pela epistemologia feminista negra. Patrícia Hill Collins (2019), define as imagens de controle como um elemento essencial na subordinação das mulheres estadunidenses, e no contexto transnacional, das mulheres afrodescendentes. O controle de imagens ou imagens controladoras funcionam como um aparato ideológico perpetrado pelos grupos de elite na utilização e disseminação de imagens estereotipadas sobre o comportamento das mulheres negras. As imagens de controle, conforme conceitua Collins, não representam a realidade concreta e objetiva da experiência de vida das mulheres negras, mas funcionam como suporte para mascarar as desigualdades, injustiça social e as opressões de gênero, raça, sexualidade e classe, engendradas pela ideologia dominante.

O principal objetivo das imagens de controle sobre a feminilidade negra é normalizar as opressões interseccionais. As imagens de controle são dinâmicas, alteram-se conforme o objetivo e necessidade das elites dominantes. Em sua análise da sociedade estadunidense,

Collins (2019) afirma que a imagem da *mammy*⁴ é transfigurada em outras figuras contemporâneas, versões atualizadas cujo objetivo é a exploração e subordinação das mulheres negras. As profissionais negras estadunidenses afirmam viver a “*mamificação*” de suas funções de trabalho, ou seja, espera-se que as profissionais negras comportem-se de maneira obediente e subserviente.

No contexto brasileiro as imagens de controle sobre as mulheres negras são muito semelhantes às que Collins (2019) e hooks (1995) abordam em seus trabalhos. A partir da análise da cultura brasileira, Lélia Gonzalez (1984) identifica uma espécie de neurose da cultura, caracterizada pela negação do racismo e pela afirmação do mito da democracia racial, elementos que, apenas marcam o racismo “velado” à brasileira.

Gonzalez (1984), afirma que o mito da democracia racial é mantido por meio da iconografia da mulher negra. A antropóloga identifica que resquícios da função escravocrata são reatualizados através dos estereótipos racistas e sexistas na figura da *mucama*. O engendramento da mulata⁵ e da doméstica se fez a partir da figura da *mucama*. No imaginário social, a mulher negra na sociedade brasileira representa dois papéis: a doméstica e a mulata. As duas no tempo contemporâneo figuram a mulher negra enquanto um corpo disponível para o trabalho mal remunerado e hipersexualizado. Essas atribuições incidem sobre o mesmo sujeito, depende apenas da situação em que as mulheres negras são vistas (Gonzalez, 1984).

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

Conforme bell hooks (1995) é o conceito ocidental acerca de “quem é o quê” é um intelectual impossibilita que as mulheres negras possam ser reconhecidas enquanto intelectuais, é a definição do sujeito do conhecimento como homem e branco, que constitui um interdito. Mas atentemos aos processos de resistência, pois embora possa existir obstáculos e opressões interseccionais na travessia de formação profissional e no contexto da

⁴ No contexto dos Estados Unidos, por exemplo, a imagem de controle denominada *mammy* representava uma mulher negra escravizada e obediente, aquela que desempenhava o cuidado das crianças das famílias brancas. A utilização desta imagem justificava a exploração escravista (Collins, 2019).

⁵ Conforme Mariza Corrêa (1996) os discursos produzidos sobre a mulata são sublinhados por gênero e raça, o que a coloca numa posição ambígua, pois enquanto o mulato foi transformado elemento crucial na constituição da sociedade brasileira, a mulata por sua vez, tornou-se símbolo da identidade nacional, com a afirmação da democracia racial, ou melhor, “de uma sociedade (que se quer) mestiça” (Corrêa, 1996, p.49).

profissão docente, as mulheres negras resistem e elaboram formas de ser existir como intelectuais.

3. EXPERIÊNCIAS, ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DAS DOCENTES NEGRAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Para compreender as estratégias e resistências empreendidas por mulheres negras docentes na Universidade de Brasília, realizei entrevista semiestruturada com treze docentes de diferentes áreas do conhecimento. As entrevistas foram feitas durante os anos de 2018 e 2019. A partir de um roteiro semiestruturado, buscou através da utilização desse recurso deixar a entrevistada falar livremente. De início foi solicitado a docente que narrasse como foi o processo de ingressar na graduação e posteriormente as demais etapas da formação profissional até o ingresso no cargo de docente na UnB. Muitas das questões que iriam ser feitas de acordo com o roteiro surgiram naturalmente na narrativa da docente, sem que fosse necessário interpelar com alguma questão, como por exemplo, o apoio dos pais, a identificação com a profissão. Quando necessário buscou acrescentar uma questão a fim de compreender com mais detalhes algumas das experiências vividas pelas docentes em suas trajetórias profissionais.

Para análise, considerei a experiência social de ser mulher negra e busquei traçar os obstáculos e as resistências com base no feminismo negro e nas conceituações acerca das articulações de gênero, raça e classe e outros eixos de opressão. Selecionei cinco categorias, divididas entre as ocorrências similares – ou seja, experiências comuns nas trajetórias profissionais das docentes – que considerei relevantes na compreensão do processo de tornar-se docente : a) importância da educação; b) dificuldades estruturais; c) docência como profissão; d) machismo e racismo; e) estratégias de resistências. Nesta seção, apresentarei as categorias de ocorrências similares, que de modo específico e singular estão presentes de diferentes formas nas trajetórias profissionais das interlocutoras da pesquisa.

A importância da educação assumida pelas famílias negras é muito comum na trajetória de docentes negras (Ribeiro, 2001; Gomes, 2003; Euclides, 2017). Para as docentes entrevistadas não foi diferente, os pais mantiveram a postura de incentivar as filhas a sempre estudarem, pois a educação para a famílias das mesmas sempre foi vista como um instrumento de transformação social e econômica. Esse valor dado à educação é expresso em situações de

cobrança pelos estudos, prazer pela leitura e apoio financeiro, conforme afirmam as entrevistadas:

Sempre foi muito do meu pai essa questão de estudar, de ter gosto pelos estudos. E como eu sempre falo, para nós (pausa) Nós nunca passamos necessidade, não é isso, mas ter na educação a única alternativa para você crescer na vida. (Entrevistada n.º.2)

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

O valor da educação é algo central para as famílias das docentes entrevistadas, não apenas no sentido de adquirir conhecimento, mas como o único mecanismo disponível para a mobilidade social, pois havia uma expectativa das mães e pais que suas filhas não vivessem as mesmas experiências que eles. Assim, acessar a educação e constituir uma profissão com reconhecimento social é também realizar essas expectativas familiares.

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

Na verdade eu achava que eu poderia ser médica. Porque eu gosto muito de tratar das pessoas, eu acho que ia (pausa) eu imagino que eu ia ser uma médica razoável (risos). Minha mãe apoiou muito. Eu me lembro dela comprando livros de Biologia e tal. Porque eu queria ser médica. Mas, as dificuldades eram imensas. Então logo eu me dei conta que eu não seria médica. (Entrevistada n.º.4)

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

Ser médica é um exercício profissional de elevado status social. Por tratar-se de curso integral, as docentes não seguiram para a medicina por não terem condições financeiras para investir no curso em uma instituição privada. Desse modo, a classe é um marcador social que, para as docentes, limitou as possibilidades de escolhas quanto à área profissional. Porém, embora uma possibilidade de escolha não tenha sido realizada, outros caminhos foram

delineados por elas, conforme seus interesses. Outra dificuldade material relaciona-se à questão do trabalho. A maioria das docentes entrevistadas teve que trabalhar, seja para manter a si mesma, seja para garantir a permanência nas etapas de formação, conforme pontuam:

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

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

A escolha pela docência não ocorreu precisamente como um projeto inicial, mas a partir das oportunidades delineadas durante a graduação, na conclusão em uma das etapas de formação, ao ingressar no mercado de trabalho. Assim, a docência como profissão é resultado de múltiplos fatores que não estavam previamente elaborados, mas um projeto constituído pelas docentes. A construção do tornar-se docente ocorreu de modo dinâmico para algumas docentes, não havia uma meta pré-estabelecida de ser docente universitária assim que ingressaram no ensino superior, ainda como estudantes de graduação. Após a conclusão da graduação as docentes ingressam no mercado de trabalho ou em cursos de especializações, de modo que passam a descobrir a carreira acadêmica como uma possibilidade. Conforme narram as interlocutoras:

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

Fui trabalhar. Aí fui editar uma revista de fotografia. Fui fazer várias coisas dentro do jornalismo. Mas aí comecei a querer pensar sobre o jornalismo, pensar sobre. Aí eu falei: “Eu quero estudar. Eu quero estudar! Eu sou estudante. Meu teste vocacional lá atrás já disse que eu podia cursar qualquer coisa, porque eu gosto de estudar. Então qualquer coisa que eu fizesse eu ia fazer bem, porque eu ia estudar. Eu sou uma estudante, a vida inteira. Aliás foi por isso que eu fui dar aula, para

estudar. A universidade acabou me levando para querer estudar. E aí eu resolvi fazer mestrado [...] Eu comecei a fazer mestrado. Aí obrigatoriamente eu era bolsista e eu tinha que dar aula, porque aqueles programas você tem que fazer prática de ensino. Aí eu falei: “Eu quero dar aula. Eu quero ir para a universidade. Eu quero estudar!” (Entrevistada n.º.11)

Evidencia-se que a ser docente é consequência de múltiplas escolhas e, sobretudo, de oportunidades que as profissionais buscaram alcançar em suas trajetórias. Não é um processo linear, que consiste em concluir uma etapa do ensino e, sequencialmente, dar continuidade à formação acadêmica; pelo contrário, constitui-se como uma descoberta e identificação com o ensino e um desejo por mudanças. Para hooks (1995), os motivos pelos quais mulheres e homens negros escolhem a vida intelectual podem ser diversos, mas algumas experiências podem direcionar esse desejo rumo à carreira acadêmica, como o contato com algum (a) professor (a) ou o prazer com as atividades de pesquisa, leitura e escrita. Para algumas das interlocutoras da pesquisa, a experiência de descoberta da docência foi vivenciada por esses motivos, como elas relatam:

Eu entrei no curso, eu tinha dezoito anos. E me identifiquei com o curso. Com a parte de Ciências Agrárias. E (pausa) não me arrependo assim (pausa) de ter seguido essa profissão [...] Não sabia o que era mestrado, o que era doutorado. Não tinha muito conhecimento. E aí eu resolvi que seria um caminho (pausa) bom assim. Seria algo que me atraía. Então, a questão da docência. E eu passo a ver que é um caminho possível. Antes você vê como algo inatingível. O docente, é algo (pausa) É inalcançável para a maioria das pessoas. E aí eu fui começando a ir atrás do que era necessário para fazer um mestrado e onde poderia ser feito. (Entrevistada n.º.2)

Fui para o laboratório, no melhor departamento da UFV [...] E eu comecei trabalhando como estagiária, ajudando a lavar vidraria, ajudar estudante de mestrado e doutorado. Lá eu aprendi a fazer meios de cultura. Essa parte de iniciar mesmo a etapa de laboratório. Aí depois eu consegui uma bolsa de iniciação científica, comecei a ter o meu trabalho lá. E foi muito bom. Foi uma experiência muito boa. E, meu sonho era trabalhar na indústria. O meu curso é voltado para a área de indústria e tecnologia de laticínios. Mas depois eu vi que não era aquilo que eu queria. Era pesquisa. Ainda mais que eu já estava inserida num laboratório de pesquisa. Aí tentei o mestrado, passei no mesmo laboratório que eu fiz o estágio. (Entrevistada n.º.5)

As situações de machismo e racismo apareceram nas travessias das docentes entrevistadas no percurso de formação profissional e no cotidiano da carreira docente. Uma das interlocutoras, relata uma situação de preconceito de gênero em um congresso internacional. Por ser de uma área majoritariamente masculina e ser a única mulher, a mais jovem e está na condição de estudante, os pares não foram receptivos com a apresentação de seus trabalhos, de acordo com ela:

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

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

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

Muitas vezes uma mãe fala de um filho, coisas de matrícula. Um aluno que não me conhecia ainda. Aí alguém fala: “Vai naquela sala ali que a coordenadora está lá.” Se tiver outra (pausa) uma funcionária, ou outra mulher que seja não negra, a pessoa que chegar, ela sempre vai perguntar que a professora é aquela mulher não negra. Não vai achar que a coordenadora seja eu, se tiver duas pessoas, a pessoa vai achar que é coordenadora quem tiver menos um perfil de mulher negra. Então isso é cotidiano. As situações são cotidianas. (Entrevistada n.º.10)

As imagens controladoras disseminadas socialmente (Collins, 2019) estereotipam a mulher negra, de tal modo que esta não possa ser reconhecida na função de coordenação. No imaginário social o cargo administrativo não é um lugar comum às pessoas negras, como afirma a docente, a “professora é a mulher branca”. Para outra docente o machismo e racismo ficam expressos em ações cotidianas como docente na universidade. De acordo com a mesma

a falta de reconhecimento da docente enquanto agente e autora de sua própria voz e percepções, a fez sair de uma reunião sem conseguir falar, ela afirma que é muito comum que alguém queira falar por ela, como se ela estivesse habilitada para falar por si mesma:

Tinham cinco coordenadores daqui. Eu era a única mulher. E eu era a única negra. E eu fui a única que eu não falei na reunião porque eu não conseguia tomar a palavra. (Pausa) Ai eles discutiam que a prova era excludente. Que prova era não sei o quê. E eu falava: “Gente, mas uma das coisas que me colocou dentro da universidade foi a prova de habilidade específica.” Porque ela não cobrava conteúdos que seriam ensinados nas escolas privadas. Que tinha a ver muito mais com a minha personalidade do que com um conteúdo de ensino. E eles não me deixavam falar. E eu saí muito brava. [...] Mas assim, eu acho que as pessoas não percebem que elas fazem isso. Como eu já vi também muitos colegas que me atropelam querendo falar por mim. Como se eu não tivesse voz. Como se eu não soubesse me expressar. Então é sempre uma insistência pra tomar esse lugar de fala e poder falar por mim. (Entrevistada n.º.8)

Acerca dos enfrentamentos dos obstáculos que possam existir, atentemos aos processos de resistências. Para Carneiro (2023) as resistências empreendidas por mulheres e homens negros para escapar do dispositivo de racialidade é constituído através da educação. Para as docentes entrevistadas acessar a educação foi fundamental em suas trajetórias de vidas. Entre as estratégias de resistências à educação ocupa lugar de centralidade, mas há outras resistências afirmadas por elas:

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

Nós sobrevivemos a escravidão. Sobrevivemos ao racismo. Nós sobrevivemos a tentativas de genocídio ao longo da história desse país. (Pausa) E não é eu. “Ah como ela é brilhante!” Não! Nós viemos de uma tradição. Nós aprendemos isso por herança familiar (Pausa) Tem uma herança familiar de sobrevivência que não era para nós nem estarmos vivos (Pausa) Então tem isso e quando você acessa a militância negra, nós descobrimos que determinadas práticas cotidianas elas são potencializadas quando nós temos formação política. (Entrevistada n.º.6)

Então é a carreira que eu escolhi. Definitivamente é a carreira que eu escolhi. Que é uma carreira que existe (pausa) existem poucas mulheres negras. A mulher negra na ciência em si é um tema importante. É um lugar de uma elite intelectual. Num país que prima pela desigualdade racial, é natural que você não tenha muitas

mulheres. É natural e desigual. Uma naturalidade histórica, mas que você deve olhar com estranhamento. Que você não tenha muitas mulheres negras em posição de liderança intelectual. Mas eu fiz questão de ser uma. E continuo fazendo questão. Faço questão de ser. Eu nem me preocupo nem de falar se está rompendo. Sabe eu estou fazendo uma ironia (falando sorrindo). Eu faço questão de ser. Porque eu tenho direito de ser! E estou capacitada para ser. E eu estou permanentemente me capacitando para ser uma liderança intelectual. Uma mulher negra que é uma liderança intelectual. Quero uma liderança na pesquisa, uma liderança na gestão. E quando eu falo para liderar, eu procuro não ter. É uma liderança que eu procuro que seja colaborativa. Eu procuro que seja em prol da promoção da igualdade racial. Em prol dos direitos humanos. Em prol de uma educação inclusiva. (Entrevistada nº.10)

Percebe-se que a trajetória de formação profissional e de acesso ao cargo docente não é linear, é construída paulatinamente. Ressaltam que as oportunidades educacionais disponibilizadas a elas foram cruciais para a formação profissional. Ademais, as treze docentes vivenciaram outras experiências profissionais até assumir a função como docente na UnB. A opressão da condição de gênero e raça é vivenciada em diversas etapas da formação profissional, assim como posteriormente. As docentes narram diversas situações de racismo e machismo vivenciado nas relações cotidianas, ora na condição de estudantes, ora na condição de docentes. Como afirma Carneiro (2023) é no âmbito universitário, no contexto de produção de conhecimento que muitos dos preconceitos são reafirmados. No entanto, a dimensão subjetiva e as resistências, individuais e coletivas possibilitam formas de ser e existir para além dos racismo e sexismo cotidiano. Ser tornar docente é uma conquista vivida pelas interlocutoras da pesquisa e ser intelectual negra em uma das maiores universidades brasileiras, um desafio enfrentado diariamente.

4. Considerações Finais

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

As dificuldades de ordem material e simbólica são combinadas às opressões de gênero e raça, classe e geração. Principalmente no que concerne à atividade intelectual. As imagens socialmente construídas sobre as mulheres negras (Collins, 2019) destoam das expectativas

geradas acerca do que é ser um intelectual, um cientista ou um docente, que no imaginário social é representada pelo homem, branco e heterossexual.

Os desafios identificados confere com que as teóricas do feminismo negro afirmam sobre as imagens acerca da mulheres negras. As imagens de controle perpetuam no imaginário social estereótipos que não representam a realidade sobre as mulheres negras, como justificativa para mascarar as desigualdades e injustiças sociais (Collins, 2019). Em posição contrária a imagem do profissional da ciência como um homem, branco e heterossexual, conforme o modelo ocidental (hooks, 1995).

Os modelos idealizados acerca da mulher negra e do cientista combinados com as opressões de gênero, raça, classe, geração concretizam em práticas discriminatórias, que afetam a vida das mulheres negras. Muitas das situações expostas pelas docentes não precisam marcar a trajetória das mesmas, porém a realidade faz parte da experiência das mesmas. Embora possa haver mecanismos que tentam negar às mulheres negras oportunidades de acessarem direitos elas conseguem romper, atravessar as “fendas”, instituídas de obstáculos sociais, estruturais e simbólicos.

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

Uma última reflexão que a pesquisa direciona é acerca da urgência de cumprimento da *Lei nº. 15.142/2025*, que garante a reserva de 30% das vagas para pessoas negras, indígenas e quilombolas nos concursos públicos para provimento de vagas nas universidades públicas federais. Para além da aplicabilidade da referida lei, é preciso promover uma cultura acadêmica antirracista, antimachista e mais inclusiva no âmbito das universidades, fazendo com que o cotidiano profissional de docentes negras seja marcado pelo essencial da vida acadêmica: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

Referências Bibliográficas

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

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

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

DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote. In: FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008. Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: UFSC, 2008.

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

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

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

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

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

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

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas de São Paulo*. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: Edusc. 2001

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.