

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- Nós, VOZ, elas:

Mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luís

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CARLA DE MELO ALMEIDA

- Nós, VOZ, elas:

Mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luís

2022

ANA CARLA DE MELO ALMEIDA

- Nós, VOZ, elas:

Mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado.

São Luís

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MELO ALMEIDA, ANA CARLA DE.

Nós, VOZ, elas: Mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA / ANA CARLA DE MELO ALMEIDA. - 2022.

149 f.

Orientador(a): RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2022.

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2. GÊNERO. 3. NARRATIVA. 4. RAÇA. 5. VOZ. I. SILVA MACHADO, RAIMUNDA NONATA DA. II. Título.

ANA CARLA DE MELO ALMEIDA

- Nós, VOZ, elas:

Mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Francis Musa Boakari (EXAMINADOR EXTERNO)

Pós. Ph.D em Educação
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA (EXAMINADOR INTERNO)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva – UFMA (SUPLENTE INTERNO)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A Mariana Lucena.
Por quem ela é e por tudo o que ela significa.
Por sua voz doce e firme, que me acolhe e me impulsiona.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, por mim, considerado um dos mais belos atos de humanidade. Significa o reconhecimento de que não estamos sozinhos, que nossa caminhada é sempre acompanhada, e que nossas vitórias sempre serão compartilhadas.

Meu primeiro agradecimento vai ao meu Pai maior, criador da vida, pela oportunidade do renascimento para a constante evolução por meio do aprendizado. Obrigada pela vida que me deste, pelas oportunidades, pelas dificuldades, pelo amor a mim destinado.

Às mulheres que antecederam meus passos, minha mãe, Ivanilza, e minhas avós, Maria Cecília e Helena (*in memoriam*), e às mulheres que lhes antecederam, pela coragem de serem mulheres nesse mundo difícil. Por terem trilhado os seus caminhos para que o meu fosse mais suave, pelas suas lutas e sua constante força. Pelo mais puro exemplo de coragem, obrigada.

Mãe, seus ensinamentos de vida são os mais preciosos que pude receber. Obrigada por tanta sabedoria, amor e paciência comigo. Sem você, eu nunca conseguiria. Obrigada pela força e coragem, e por nunca ter desistido, mesmo quando se tornou difícil demais. Você é a minha mais linda inspiração e exemplo de vida.

Às minhas irmãs Ivana e Juliana, que sempre estiveram ao meu lado, sendo exemplo de mulheres fortes e que sabem ocupar lugares. Lutam pelo que querem, e não desistem de seus sonhos. Obrigada pela vida compartilhada.

Aos meus homens preferidos, meu pai, Ivan, e meu avô, Isac, pelo exemplo de dignidade e, especialmente, pela sólida base familiar. Obrigada aos dois por sempre acreditarem em mim, e me darem o que mais tinham de precioso: o amor pela leitura e pela educação.

Ao meu noivo Paulo, por tornar tudo mais leve, por me fazer sorrir e encher meu coração e minha vida de amor.

A todas as minhas amigas, aqui especialmente representadas pela Mariana Lucena, que sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim, quando eu menos acreditei, e me mostrando o que é a verdadeira amizade. Gratidão pela escuta atenta, colo carinhoso, apontamentos necessários e tantos aprendizados de vida. Mari, obrigada por partilhar a vida comigo!

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que me acolhe e me ensina desde 2006, mostrando-me sempre que a vida é combate!

Aos funcionários do Mestrado que estiveram sempre atentos e prestativos. Ao Júlio, pelas xérox sem fim, e às queridas Keyla e Andreia.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação, por toda a paciência e conhecimento a mim destinados: seus ensinamentos foram extremamente preciosos.

Gratidão especial à minha Orientadora, Professora Doutora Raimunda Machado. Agradecer a você nunca vai ser suficiente. Obrigada pelo respeito, competência, carinho e serenidade que conduziu a nossa relação, por confiar em mim, por sua generosidade, pela paciência e empatia de entender os caminhos tortuosos que me trouxeram até aqui. Você mudou a minha vida.

Aos Grupos de Estudos e Pesquisa MAfroEduc Olùkó e GEMGe, pela oportunidade de discutir e aprender tantas coisas importantes para a minha escrita, minha carreira no magistério e minha vida. Espaço de compartilhamento e aprendizado que me fizeram perceber o mundo de outra forma. Este projeto me ensinou a reaprender, obrigada.

A todas as mulheres professoras que aceitaram participar da pesquisa, presenteando-me com suas histórias de luta e resistência, fazendo-me crer na força motora da mudança que queremos ser.

Agradeço especialmente à minha querida Gangue do Mestrado. Adriana, Cláudia, Cláudio, Elaine, Keyla, Leurides, Regiane e Simone. Encontrei em vocês o alento e o amor de que precisava. A presença de vocês, as horas de estudos e risadas, as bagunças e os seminários de vida transformaram essa caminhada. Obrigada por este doce encontro.

Aos colegas de trabalho e à Universidade CEUMA, por me ajudar nos momentos em que precisei me ausentar do trabalho para me dedicar ao Mestrado, e pela oportunidade de exercer o magistério. Serei eternamente grata.

A todas as pessoas que, de alguma forma, participaram na construção desse sonho, e me ajudaram a enfrentar essa caminhada.

Por fim, agradeço a mim mesma, pelo meu esforço, dedicação, vontade de aprender, e, principalmente, por não desistir, quando tudo ficou difícil demais. Agradeço por confiar em mim, e me permitir sonhar. Eu agradeço ter o que agradecer!

“Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem”. (Sojourner Truth)

RESUMO

Esta pesquisa, baseada na experiência de professoras afrodescendentes do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nos *campi* Imperatriz e São Luís, tem por objetivo compreender como essas professoras vivenciam as desigualdades de gênero e raça no magistério superior, e de que modo essas experiências são enfrentadas e superadas por elas. A opção teórico-metodológica se deu por meio do conjunto de teorizações decoloniais e afrocentradas que valorizam o sujeito subalternizado pela historiografia tradicional. Fez uso de narrativas (BENJAMIN, 1985) como perspectiva teórico-metodológica de investigação, facilitando o diálogo e aproximação maior aos sujeitos da pesquisa, visando a produção de dados como ferramenta artesanal de comunicação, analisados sob o viés dos ensinamentos de Louro (2014), Scott (1995), Oyěwùmí (2002) no que se refere à categoria Gênero; Almeida (2019), Machado (2019), Boakari (2013) e Gonzalez (1982) em relação aos estudos da afrodescendência e Raça; e Akotirene (2019), Gonzalez (2011) e Crenshaw (2004) para discutir a categoria interseccionalidade. Ainda na perspectiva das relações de gênero Louro (2018) e Saffiotti (2013) foram importantes na compreensão das situações de trabalho, e da feminização da profissão do magistério que atravessam as experiências das mulheres. Os resultados mostraram que as docentes vivenciam experiências de vidas semelhantes no que diz respeito às desigualdades de gênero e raça dentro da academia, aspecto intrínseco, também, ao curso de Direito. Os debates suscitados, neste estudo, são contribuições para que os discentes do Curso de Direito tornem-se profissionais que valorizem as diversidades culturais, étnicas e de gênero, descolonizando o ensino jurídico, e tornando o curso de Direito mais justo e igualitário, formando, assim, profissionais do Direito mais críticos e condizentes com a realidade do Brasil, levando-os a mais questionamentos e conseqüentes mudanças nas estruturas legislativas do Brasil.

Palavras-chave: Gênero; raça; educação superior; narrativa; voz.

ABSTRACT

This research, based on the experience of Afro-descendant professors from the Law course at the Federal University of Maranhão (UFMA), on the Imperatriz and São Luís campuses, aims to understand how these professors experience gender and race inequalities in higher education, and what way these experiences are faced and overcome by them. The theoretical-methodological option was based on a set of decolonial and Afrocentric theorizations that value the subject subordinated by traditional historiography. It used narratives (BENJAMIN, 1985) as a theoretical-methodological perspective of investigation, facilitating dialogue and greater approximation to the research subjects, aiming at the production of data as a craft communication tool, analyzed under the bias of Louro's teachings (2014) , Scott (1995), Oyěwùmí (2002) with regard to the Gender category; Almeida (2019), Machado (2019), Boakari (2013) and Gonzalez (1982) in relation to studies of Afro-descendants and Race; and Akotirene (2019), Gonzalez (2011) and Crenshaw (2004) to discuss the intersectionality category. Still from the perspective of gender relations Louro (2018) and Saffiotti (2013) were important in understanding work situations and the feminization of the teaching profession that cross women's experiences. The results showed that the professors experience similar lives with regard to gender and race inequalities within the academy, an aspect that is also intrinsic to the Law course. The debates raised in this study are contributions for Law Course students to become professionals who value cultural, ethnic and gender diversities, decolonizing legal education, and making the Law course more fair and egalitarian, forming, thus, legal professionals more critical and consistent with the reality of Brazil, leading them to more questions and consequent changes in the legislative structures of Brazil.

Keywords: Gender; breed; college education; narrative; voice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Significados do conceito raça.....	72
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no nível secundário e superior por sexo no início do século XX	95
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População na força de trabalho, desocupada e subutilizada (%)	81
Gráfico 2 - Taxa composta de subutilização, segundo o nível de instrução (%)	82
Gráfico 3 - Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/mês)	82
Gráfico 4 - Número de docentes na educação básica e superior por gênero.....	108
Gráfico 5 - Relação de candidatos vencedores por gênero e por ano para os concursos públicos para a carreira docente da Faculdade de Direito da USP	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ASSURFRJ	Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GDE	Gênero, Diversidade e Educação
GEMGe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GGP-Ger	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Coordenação de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAfroEduc	Olùkó Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MM	Movimento de Mulheres
MMN	Movimento de Mulheres Negras
MNU	Movimento Negro Unificado
MP/DF	Ministério Público do Distrito Federal
MPE	Ministério Público estadual
MPF	Ministério Público Federal

MPM	Ministério Público Militar
MPT	Ministério Público do Trabalho
MS	Ministério da Saúde
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Estado do Piauí
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOMACS	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SPM	Secretaria de Política para Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 Os caminhos metodológicos trilhados	24
2 GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO	35
2.1 De onde eu falo: Localizando-me eticamente	39
2.2 As vozes que dialogam sobre gênero e raça e a intersecção dessas opressões dentro do espaço universitário.....	51
3 MULHERES PROFESSORAS, TRABALHO E O MAGISTÉRIO SUPERIOR .	77
3.1 Os caminhos percorridos até à educação superior: a Universidade ganha vozes femininas afrodescendentes?	84
3.2 O curso de Direito da UFMA e a presença das mulheres na carreira docente jurídica	109
4 PROVOCAÇÕES PARA IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NO CURSO DE DIREITO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
APÊNDICES	146
APÊNDICE A - Carta Convite.....	147

INTRODUÇÃO

A participação feminina no mercado de trabalho continua sendo pontuada por profundas desigualdades que tem como fundamento diferentes formas de estruturação do modo de produção do Estado, por meio das dimensões de raça, gênero e classe. Assim sendo, é importante encarar a necessidade de se discutir a inserção histórica da mulher na ocupação profissional, atentando para a questão da divisão sexual do trabalho, também marcada pelas diferenciações raciais.

Compreendemos que, historicamente, o lugar da mulher tem sido, notadamente, definido pelo espaço privado, especialmente dentro do lar, realizando os afazeres domésticos e cuidando dos filhos e maridos, enquanto os homens estavam trabalhando na rua para garantir o sustento da família. Importante contextualizar que a imagem da mulher aqui mencionada é a que se configura na lógica do pensamento moderno para a mulher branca, visto que, no período pós-abolição, às mulheres afrodescendentes foi denominado o *status* de arrimo de família, cuidando dos filhos das mulheres brancas em detrimento de seus próprios, e no período da escravidão, trabalharam e sofreram igualmente aos homens, não lhes sendo destinado nenhum “privilégio” (como ser frágil) por ser mulher.

Entendendo o mercado de trabalho como a esfera produtiva, pontuamos que existe uma divisão entre o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher, dividindo, assim, as tarefas que correspondem a esta representação, o que acaba por diferenciar o valor social do trabalho realizado por cada um destes, consubstanciando-se no pagamento desigual de salários e na baixa importância dada ao trabalho doméstico, majoritariamente exercido por mulheres, especialmente as afrodescendentes.

Dessa forma, estudar e refletir sobre o trabalho feminino no Brasil é perceber como se dão as relações raciais, de gênero e classe, que definem os lugares sociais das mulheres, especialmente as afrodescendentes, majoritariamente no trabalho doméstico e outros de menor valor social.

Nesse contexto da participação das mulheres no mercado de trabalho, outro ponto importante está associado as suas trajetórias sociocultural e educacional, embora o processo de escolarização não se constitua, geralmente, como fator preponderante nas conquistas e sucessos de sua inserção na ordem produtiva da sociedade brasileira. Além disso, as desigualdades pontuadas estão enraizadas nos

segmentos mais privilegiados da sociedade, como as universidades, levando-nos a questionar o fosso existente entre mulheres que são maioria em termos de formação superior e minoria nas posições de empregabilidade com maior prestígio social.

Indicadores sociais contemporâneos têm apontado que as mulheres possuem maior grau de escolarização que os homens. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, as mulheres somaram 60,2% das concluintes na educação superior, enquanto os homens ficaram com o total de 39,8%.

Isto não se reflete, necessariamente, no mercado de trabalho, visto que o “Perfil” da Função Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2019, de acordo com o Mec/INEP, segue sendo masculino, enquanto o “Perfil” do Vínculo Discente dos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (Presencial e a Distância) – Brasil – 2019, é feminino.

Nessa perspectiva, verifica-se que, além da classe social, as desigualdades de gênero e raça continuam a ser um dos grandes problemas a serem combatidos no mundo do trabalho, visto que são diversas opressões se sobrepondo, reproduzindo a exclusão social e criando dificuldades e barreiras cada vez maiores na superação da pobreza e no acesso a um trabalho decente.

As opressões formam verdadeiros *nós*, difíceis de serem desfeitos, marcando a luta por uma sociedade mais justa, exigindo um trabalho de construção forte, incessante e coletiva.

Para este estudo, utilizamos o termo *NÓS* no sentido gramatical, como pronome com função de sujeito que indica a primeira pessoa do plural, colocando-nos enquanto sujeitos participantes da pesquisa, por também ser docente do ensino superior, mas também utilizamos no sentido figurado, entendendo os *NÓS* como um complexo de elementos que tornam o cotidiano e as experiências de mulheres afrodescendentes desafiadoras. *Nó* é um entrelaçamento de fios, cordas, cordões, transformando-se em algo rígido e inflexível, assemelhando-se às estruturas opressoras de classe, gênero e raça existentes na sociedade brasileira.

A (não) presença da mulher (afrodescendente) em muitos lugares de prestígio social, sejam públicos ou privados, revela e reforça a segregação social e racial enfrentada por ela ao longo da história deste país. Alguns destes locais se delimitam como acolhedores da “sociedade branca” - são lugares de branquitude/branquidade

(SANTOS, 2002) em detrimento da população afrodescendente como é o caso da Universidade Pública, nosso lugar de estudo.

Apesar dos avanços nas pesquisas decoloniais, a universidade continua a ser um espaço de manutenção e reprodução das epistemologias e metodologias patriarcal e colonial, dando ênfase e prevalência para estudos, autores e, de modo geral, toda a ciência tradicional.

Estudos internacionais (ABEL; LEWIS, 1998) e no Brasil (ADORNO, 1988; VENÂNCIO FILHO, 1977; FALCÃO, 1984) apontam que as profissões e o ensino jurídico apresentam há muito um padrão masculino, demarcado por grupos étnico-religiosos dominantes, em que as mulheres e as minorias étnico-raciais encontram-se ainda sub-representadas em decorrência das mais diversas discriminações estruturais que compõem esses espaços de poder político e das elites jurídicas, o que também se reflete na carreira da docência.

Observamos que a participação das mulheres no Direito até a década de 1990, época em que ocorre a ampliação dos cursos de Direito no Brasil e da presença da mulher no mercado de trabalho, era mínima. Atualmente, os dados demonstram grandes mudanças. As mulheres representam maioria do corpo docente há vários anos, atingindo 59,05% do total de concluintes em cursos de graduação na educação superior (INEP, 2019). Nos cursos de Direito no Brasil, as mulheres também já representam a maioria do alunado (BONELLI, 2017), realidade que não se reflete no corpo docente.

Para Maria da Glória Bonelli (2017):

A inclusão das mulheres e da diferença na docência ganhou expressão recentemente, mas elas têm que lidar com a ideologia profissional dominante, apoiada no ideário da neutralidade do conhecimento, construído por homens, brancos, heterossexuais, dos grupos estabelecidos, a partir de perspectivas eurocêtricas. Enquanto a presença de profissionais com marcas sociais distintas do perfil predominante foi ínfima, elas e eles buscaram apagar as diferenças que os subalternizam aderindo à neutralidade inclusive na corporalidade. Nesse sentido, dar visibilidade à diferença dos corpos, dos cabelos, dos penteados, das faces maquiadas ou não, do caminhar, da voz, do vestir faz parte desse descentrar do masculino, das cores neutras dos terninhos, da “discrição” que apaga registros dissonantes, pluralizando a diversidade na aparência e atuando para que outras imagens sejam reconhecidas como profissionais.

O curso de direito, como ambiente neutro, rígido que é (cheio de nós e amarras de uma sociedade machista e racista), mantém-se e pretende se manter dentro do padrão desde sua constituição, respeitando as normas de conduta, de vestimenta, de vocabulário, entre outras, o que acaba por se tornar ambiente hostil para a presença

de mulheres e de todos aqueles que não se enquadram nesse perfil eurocentrado, como as/os afrodescendentes, gerando nestas/es desconforto e sensação de não pertencimento àquele lugar.

Mas é através de suas histórias de resistência que verificamos cada vez mais a presença destes corpos rejeitados na universidade, lutando contra a opressão que insiste em dizer que aquele ali não é um lugar seu. Assim, as mulheres afrodescendentes vêm construindo suas maneiras de fazer o direito, com novas perspectivas epistemológicas, novas formas de dizer a história, novas abordagens, novas e ricas produções teóricas, avançando e criando seus próprios espaços, lutando por desfazer cada nó que foi amarrado em suas trajetórias.

Essas mulheres quebram barreiras e fronteiras com suas vozes cada vez mais altas, movimentando as rígidas estruturas que sustentam a tradição conservadora e elitista que sempre cultuou o bacharelismo e o tecnicismo, mantendo os/as profissionais do direito quase que completamente alheios/as aos problemas sociais que assolam a sociedade brasileira. Elas geram oportunidades, diversidade e cada vez mais distanciamento deste ensino jurídico preestabelecido. Despertam nos discentes reflexões profundas e críticas pertinentes sobre as estruturas dos conteúdos dominantes.

No entanto, as dificuldades são profundas e robustas. A estrutura empresarial do ensino e o controle administrativo das universidades perpetuam o modelo dominante do profissionalismo jurídico e do padrão tradicional do professor de Direito. A problemática do acesso das mulheres ao corpo docente das universidades é perpassada pelas questões de gênero e raça, em alguns momentos sexualidade e origem.

Apesar da luta e resistência, os dados demonstram há anos que as mulheres são minorias entre os professores. Dados do Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas – FGV (2013), em 2012, as mulheres docentes correspondiam a 38,4% dos professores de Direito no Brasil, cujo perfil predominante é masculino e branco. Ainda de acordo com o observatório, segundo os dados do INEP, se consideramos apenas as funções docentes nas quais houve declaração de cor de pele, a maioria absoluta é de brancos (78%), seguida de pardos (20%) e pretos (2%).

De acordo com as narrativas das docentes, participantes deste estudo, vimos que suas vozes foram uníssonas: as desigualdades de gênero e raça que elas

enfrentaram e ainda enfrentam impactam diretamente em suas carreiras acadêmicas, seja fazendo com que tenham que se dedicar muito mais do que seus colegas homens, seja tendo que provar constantemente que são capazes de ocupar este espaço, moldando/adaptando-se às rígidas grades do curso de Direito, calando-se frente aos assédios sofridos, ou ainda, retirando-se, forçadamente, dos espaços predominantemente masculinos.

Estudos produzidos em universidades públicas, (MOSCHKOVICH; ALMEIDA, 2015) apontam que no Brasil as mulheres docentes (i) têm mais dificuldade de ingressar em certas áreas disciplinares do que seus colegas homens; (ii) possuem menos chances de chegar aos cargos mais altos da carreira que estão relacionadas às unidades de ensino às quais se vinculam; e (iii) levam mais tempo para chegar aos cargos mais altos do que seus colegas homens. No que diz respeito aos gastos de gestão, os indicadores apontam que as mulheres têm mais chances de ser coordenadoras de graduação, mas não da coordenação da pós-graduação, das diretorias das faculdades e institutos, da reitoria e do conselho universitário. Se formos analisar estes dados a partir da categoria raça, provavelmente as dificuldades se tornam ainda mais graves.

Como discente do curso de Direito da UFMA no campus Imperatriz, pudemos perceber ao longo de cinco anos que em nenhuma das disciplinas da matriz curricular desse curso, nos foi apresentada uma discussão crítica acerca de legislações de enfrentamento às desigualdades de gênero e raça. O curso inteiro teve uma perspectiva bastante positivista, e os professores não nos despertaram para nada além do que os manuais jurídicos propunham, ou seja, leitura e interpretação da Lei seca.

Nenhuma ou pouca discussão foi realizada que nos permitisse uma melhor compreensão histórica e política dos problemas sociais do Brasil. Atualmente, como docente, o cenário ainda é o mesmo: todos estão preocupados com o ensino/aprendizado da lei e da jurisprudência, ancorados em concepções liberais e universalistas, sem viés crítico, reduzindo o curso a um formador de alunos aptos a passar em concursos público, mas sem nenhuma reflexão crítica. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 86-87) argumenta que:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. [...] as faculdades de direito acabam criando uma cultura de

extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade.

Ao longo do curso (2006-2012), tivemos poucas professoras (cinco professoras, nenhuma afrodescendente), e nenhuma delas e nem os outros professores despertaram nosso olhar crítico às necessidades de se refletir e tentar modificar formulações de políticas sobre as desigualdades de gênero e raça no país. Muito pouco se falava à época (no ano de 2006) sobre racismo, e eram praticamente inexistentes as discussões sobre gênero e como essas opressões impactam a estrutura social.

Quando nos tornamos professoras da Educação Superior e buscamos ser uma profissional cujo papel fosse diferente na vida dos alunos, para além da repetição dos manuais jurídicos e jurisprudências dos tribunais, sentimos a necessidade de trazer novos conteúdos e discussões mais críticas, inicialmente trabalhando com eles sobre as desigualdades de gênero. Incentivamos as alunas e alunos a buscarem novas leituras, a fazerem mais problematizações das relações sociais e percebemos, que aos poucos, alguns despertavam criticamente, e buscavam-nos e se interessavam pelo que propúnhamos a eles. Ali entendemos nosso papel de professora em um curso de Direito.

Oferecer essa experiência acadêmica para os alunos, permitindo que eles tenham um outro olhar e, futuramente, novas práticas, visando ao enfrentamento das desigualdades sociais como futuros operadores do Direito é um imperativo aos professores e professoras. Nós, professores e professoras, temos como necessidade ética e política trazer esses enfrentamentos para as salas de aula, onde são discutidas e interpretadas as leis.

Assim aconteceu conosco. Fomos ter contato com professoras que propõem estudos de epistemes subversivas apenas no Mestrado em Educação, especificamente no MAfroEduc olùkó¹, que nos mostraram outra forma de exercer o magistério, a conduzir os alunos e alunas a uma visão mais crítica do Direito que não tivemos, por ocasião de nossa experiência como estudante.

As questões de gênero e raça praticamente não são abordadas nas disciplinas clássicas do direito. Se formos analisar o programa das disciplinas e das bibliografias indicadas nas faculdade de direito, os autores que são indicados e utilizados, os

¹ Termo Yorubá para se referir a pessoas que se encontram para estudar.

chamados “clássicos”, são, em sua maioria, homens brancos da elite jurídica brasileira, e/ou teóricos europeus ou norte-americanos.

No âmbito do ensino, o currículo prioriza a técnica e as disciplinas dogmáticas sem nenhuma transversalidade com os estudos de gênero, classe e relações étnico-raciais. Os manuais não respeitam os direitos fundamentais, que criminalizam a pobreza, e retroalimentam as estruturais sociais, esquecendo-se da grande importância das disciplinas críticas como Filosofia, Sociologia, Antropologia e Teoria Geral do Direito.

O debate de gênero, quando existente, ocorre entre professoras feministas e em grupos de pesquisa ou disciplinas específicas – frequentados, em sua maioria, por outras mulheres.

Foi então, a partir daí, que despertou em nós a necessidade de entender qual o papel dessas professoras dentro do curso de Direito como agentes potentes que também movimentam a estrutura social. Buscava conhecer os enfrentamentos dessas mulheres dentro deste curso tão tradicional, rígido e excludente. O primeiro passo foi a busca por professoras afrodescendentes no nosso ambiente de trabalho. Nós, que não as tivemos como professoras, observamos que também não as tínhamos como colegas de profissão. A observação empírica levou-nos a constatar a quase ausência destas no curso de Direito na universidade onde trabalhamos e a busca por mais explicações para essa realidade foi a grande motivação dessa pesquisa.

Este olhar dado ao curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão nos permitiu refletir e questionar o papel da universidade como local de fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais, que adquire especial importância quando inserida em um contexto de profundas desigualdades (BARRETO, 2014).

Assim, esta pesquisa traz luz às desigualdades de gênero e raça, que podem estar presentes na trajetória acadêmica das mulheres no contexto do curso de Direito da UFMA, e contribui para o debate sobre o assunto e construir, conjuntamente, processos de mudança que ofereçam condições materialmente – e não formalmente – igualitárias para todos.

O desafio de transformar as práticas para valorizar saberes diversificados e romper com preconceitos que permeiam as oportunidades das mulheres, especialmente as afrodescendentes, deve ser feito de forma coletiva, tendo em vista a concentração hierárquica dos espaços decisórios nas universidades públicas. A partir da compreensão do fenômeno da desigualdade de gênero e raça com lentes

institucionais, esta pesquisa vem fornecer dados que possam contribuir na formulação de medidas de promoção de igualdade e impulsionar mudanças positivas para a Universidade como um todo.

Nesse estudo, definimos o curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão como *locus* e observamos que é, ainda, demarcado por gênero, raça e classe de forma muito pontual, sendo um curso que, apesar de grande importância, não se volta para a problemática racial e de gênero de nosso país, mantendo-se alheio às reais necessidades sociais da população brasileira.

O curso de Direito continua a ser realizado através de teorias e conceitos basicamente formulados por autores norte-americanos e europeus, em sua grande maioria homens brancos, que pouco ou nada dialogam com nossa realidade concreta,

O pouco diálogo que se observa, é realizado fora dos currículos oficiais, geralmente por professoras, em disciplinas específicas, sem dialogar com o restante dos ramos jurídicos. Nesse cenário, a universidade forma juristas alheios ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais igual e mais atuante na luta contra as desigualdades, visto que

[...] a maneira como se ensina o Direito [...] tem uma razoável parcela de responsabilidade sobre os impasses que vive a democracia brasileira hoje, sendo tudo isto interligado com o desenvolvimento do pensamento político e das instituições nacionais. (BERNER, 2017, p. 93).

Problematizar o curso de Direito como local de disputa de poder, de privilégio, de manutenção do *status quo* da branquitude, colonialidade e masculinidade é necessário e urgente, e para tanto, propomo-nos a entender como acontecem as amarras do racismo e machismo dentro do curso de Direito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e como as professoras enfrentam essas colonialidades.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta como ponto central a discussão da desigualdade de gênero e raça na carreira de docente do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, buscando compreender, através das vozes narradas pelas professoras, como elas vivenciam, superam e enfrentam essas desigualdades. Para tanto, dialogamos com professoras afrodescendentes do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, nos *campi* de Imperatriz e São Luís, cujo percurso descreveremos a seguir.

1.1 Os caminhos metodológicos trilhados

Para a realização dessa pesquisa, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como as mulheres docentes vivenciam, superam e enfrentam as experiências de desigualdade de gênero e raça no magistério superior, especificamente no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão?

Na tentativa de responder a esse questionamento, elencamos como objetivo geral: Compreender como as professoras afrodescendentes do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, nos *campi* de Imperatriz e São Luís vivenciam as desigualdades de gênero e raça no magistério superior, e de que modo essas experiências são enfrentadas e superadas por elas.

No auxílio da busca de resposta para este objetivo, tivemos como objetivos específicos:

1. Aprofundar os estudos sobre a interseccionalidade de gênero e raça, refletindo acerca de seu uso diretamente nas relações de trabalho da educação superior;
2. Conhecer situações do cotidiano das mulheres no trabalho docente, especialmente, na docência do curso de direito, a partir dos olhares sobre as questões de gênero e raça;
3. Analisar as narrativas das docentes do curso de direito acerca de como vivenciam, superam e enfrentam as desigualdades de gênero e raça no magistério superior do curso de direito;
4. Fornecer algumas narrativas que possam permitir a formulação de medidas de promoção de igualdade e impulsionar mudanças positivas para a universidade como um todo.

Nesse sentido, estruturamos a pesquisa de forma a apresentar em sua primeira seção a introdução do trabalho, que contextualiza o objeto de pesquisa, apresenta os objetivos gerais e específicos, apresenta a motivação e o posicionamento ético da pesquisadora no assunto, bem como os aspectos teóricos-metodológicos.

Na segunda seção, estão dispostas as concepções históricas e teóricas acerca das categorias gênero e raça, bem como estas se relacionam no contexto da educação superior, buscando compreender os principais teóricos que discutem tais

temas, além de compreender as dimensões interseccionais que trazem as discussões sobre raça e gênero.

Na terceira seção, focalizamos nossa discussão acerca do mercado de trabalho, especificamente na educação superior, compreendendo historicamente a inserção da mulher neste espaço, bem como pontuando a raça como marcador social para entender a aproximação ou afastamento da mulher afrodescendente nesse espaço, mais especificamente no curso de Direito da UFMA.

Como acima afirmado, o nosso universo de pesquisa foi definido como sendo o Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nos *campi* de Imperatriz e São Luís. A escolha da UFMA se deu por entender ser este um importante espaço de poder e prestígio social no ambiente acadêmico, e, como egressa do curso de Direito desta instituição, no campus Imperatriz, observamos a ausência de discursos acadêmicos que contribuíssem para nossa formação no que diz respeito às opressões de gênero e raça estruturadas em nossa sociedade.

O caminho metodológico utilizado para o enfrentamento da questão proposta, anteriormente, levou em consideração o universo de pesquisa apresentado (Curso de Direito da UFMA), teve início com o levantamento de literatura acerca de conceitos relevantes para a pesquisa como: gênero, raça, educação superior, trabalho, feminismos.

A pesquisa bibliográfica permitiu fundamentar o estudo a partir de material publicado com a temática em questão. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Ainda nesse sentido, Marconi e Lakatos (2007, p. 185) dizem que este tipo de pesquisa “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, a ideia é reconstruir, repensar e rediscutir o que já foi dito, sob novos olhares e perspectivas.

Para colaborar com a pesquisa, participaram professoras afrodescendentes do curso de Direito da UFMA, dos *campi* de Imperatriz e de São Luís, ajudando na construção das narrativas que deram sentido a essa investigação.

A escolha das participantes foi feita por meio de uma investigação empírica, tendo sido selecionadas pela pesquisadora as consideradas, como afrodescendentes pelo critério de heteroatribuição. Posteriormente, foram definidas a partir da disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Petrucelli (2013, p. 44), Pesquisador da Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, do IBGE, traz as seguintes considerações acerca do termo heteroatribuição:

Na literatura nacional sobre o tema da identificação étnico-racial, existe consenso de que alguma ordem de discordância é encontrada quando se compara a autoclassificação, também chamada de autoidentificação (Atribuição de uma categoria étnico-racial escolhida pela própria pessoa. Também chamada processo de identificação ou de classificação), com a heteroclassificação (Atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém, escolhida por outra pessoa) de um grupo de pessoas. Encontram-se, porém, explicações variadas, tanto no que diz respeito ao tamanho dessa discordância como em relação às causas dessas possíveis diferenças. Enquanto alguns pesquisadores não consideram relevante a discordância (OSORIO, 2003), outros apontam para o peso que fatores socioeconômicos podem ter na heteroatribuição de uma categoria racial (SILVA, 1994; WOOD; CARVALHO, 1994), ou ainda, para as dimensões implicadas entre a autoidentificação e a heteroclassificação: se na primeira o fator origem ou ancestralidade também estaria presente, na segunda seriam mais os elementos fenotípicos que a determinariam.

Utilizando este critério a partir dos elementos fenotípicos, identificamos as professoras, apresentamos a proposta de estudo e, posteriormente, nós as convidamos a contribuírem com a pesquisa, por meio da realização da Roda de Vozes Epistêmicas, que aconteceu pela plataforma de comunicação do *Google Meet*, no período de 6 a 13 de agosto de 2020.

Considerando que o nosso objeto de estudo é a vivência, superação e enfrentamento das desigualdades de gênero e raça por docentes do curso de direito no magistério superior da UFMA, conduzimos nossa pesquisa com apoio em teorizações que nos permitiram interligar diversos olhares e criar alternativas para descrever e analisar o objeto de estudo, saindo das rígidas amarras do pensamento moderno colonial.

Citando Hutcheon (1991), Meyer e Paraiso argumentam que as teorias pós-modernas não negam o que diz a história clássica nem suas referências, ao contrário, “elas nos mostram a necessidade de que repensemos as noções que temos de

história e de referências. As teorias pós-modernas, portanto, usam as grandes explicações para se opor a elas” (2012, p. 26).

Essa reflexão nos traz o ensinamento de que precisamos repensar formas de descrever os fatos e sujeitos históricos, especialmente aqueles que foram subalternizados, de modo que possamos trazer novas discussões e reflexões sobre os lugares sociais, no nosso caso, o mercado de trabalho específico do magistério da educação superior.

Entendemos este lugar (o magistério superior) como reprodutor das desigualdades sociais nos eixos gênero e raça, reforçando as discriminações, o sofrimento e a hierarquização dos homens acima das mulheres e dos brancos acima dos negros. É um espaço, no entanto, onde “discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas de poder serem introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 31).

Tendo em vista que esse estudo tem centralidade nas narrativas das professoras afrodescendentes acerca de suas vivências no enfrentamento às desigualdades de gênero e raça, realizamos o diálogo com bases teóricas que reconhecem e valorizam as vozes dos sujeitos invisibilizados, tal como a perspectiva decolonial e da Nova História, “escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn”. (BURKE, 1992, p. 2).

Para o autor, a história começa a se interessar por novas situações que antes, pela história tradicional, não se pensava haver uma história para contar, como a infância, a feminilidade, a fala e o silêncio. Essa abordagem acredita que existe uma história de toda atividade humana, e que todos têm uma história, descrevendo um novo ponto de vista da história, ou seja, “por baixo” (BURKE, 1992), pelos olhos dos cotidianamente excluídos pela história tradicional.

As perspectivas Decolonial e Nova História contribuem nas investigações que pretendem “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (SHARPE, 2011, p. 41). Dessa forma, buscamos entender a história e o trabalho destas professoras a partir de suas próprias narrativas, de seu olhar sobre suas trajetórias e histórias de vida.

As narrativas não são técnicas, mas perspectiva teórico-metodológica de investigação apoiada pela visão Decolonial e da História Nova, porque elas permitem que façamos nossa própria descrição e interpretação dos fenômenos estudados.

De modo mais específico, encontramos em Walter Benjamin (1985) a inspiração para tratar as narrativas como produção artesanal de comunicação, em que as narradoras (docentes do curso de Direito) que transmitem a história, deixam seus próprios traços em suas narrativas. A narrativa apresenta-se, dessa forma, como o ato de contar, e nesse contar, muito revela sobre as narradoras, sobre como elas concebem e vivencia o mundo. Assim, entendemos que por meio das narrativas, nossos sujeitos de pesquisa conseguiram demonstrar suas contribuições para o enfrentamento das desigualdades de gênero e raça no curso de Direito da UFMA.

Nosso papel como intérprete dessas narrativas também se apresenta como relevante e necessário, visto que extraímos os seus significados, interpretando sentidos e significações do que as docentes produzem, buscando os elementos que devem ser analisados para compreender o problema anunciado neste estudo.

Ademais, o uso da narrativa como base teórico-metodológica de investigação se distancia dos paradigmas propostos pela ciência moderna, visto que estuda as formas com que o ser humano experimenta o mundo, permitindo uma construção de conhecimento em diálogo com os conhecimentos das narradoras.

Com a produção de conhecimento através das narrativas, das experiências contadas pelas professoras, pudemos construir uma ideia coletiva de vivências. Benjamin (1985) entende que a experiência transmite algum tipo de conhecimento e é nesse conhecimento compartilhado que buscamos aprofundar nosso olhar para os enfrentamentos que as professoras realizaram em seu percurso profissional no magistério superior.

A experiência é calcada no coletivo, ou seja, é vivência transformada em sabedoria, inserida em uma história que é transmitida por meio da PALAVRA. Aqui, utilizamos a experiência de vida das professoras como vivência transmitida por meio do discurso narrativo.

Refletindo sobre as potencialidades do uso da narrativa na pesquisa educacional, percebemos que tal metodologia e ato político/existencial é um espaço privilegiado de investigação, pois se apresenta como modalidade que busca interagir com os silenciados, permitindo que suas vozes sejam ouvidas através de suas histórias. Nesse sentido,

Numa perspectiva histórica, é a partir de alguns estudos sobre o modo de conhecer das mulheres que a narrativa se destaca como uma forma específica do discurso feminino. Incluir a “voz” e assumir a condição de autor no discurso de investigação, quase sempre expresso na primeira pessoa do singular, corresponde a um eu dialógico. A oralidade teve, desde seus primeiros usos, uma vocação para dar voz aos silenciados. Dentre estes, as mulheres e professoras. As histórias de vida de mulheres professoras apontam para uma nova forma de compreender o ofício docente que inclui a dimensão pessoal e profissional (WEILER e MIDDLETON, 1999). O relato é um modo de compreensão e expressão da vida no qual está presente a voz do autor. [...] É uma proposta epistemológica onde o conhecimento dos professores se expressa em seus próprios termos através de narrativas, e pode ser mais bem compreendido desse modo. O modo narrativo da experiência humana, mediante uma sequência de eventos e lugares, é um modo qualitativamente diferente. (RIBEIRO; BAPTISTA, 2015, p. 5)

As narrativas foram trabalhadas com base no método de História Oral, também intrinsecamente ligado às experiências e vivências, geralmente silenciadas, ficando guardadas na memória de quem as viveu. Sendo, portanto, a história oral a fonte por excelência dos silenciados, optamos por utilizá-la na nossa pesquisa.

Mas história oral, sob o viés da ciência moderna, positivista, cartesiana, não encontra lugar para se expressar pelo receio de que os conteúdos oriundos de falas não possam ser comprovados, e que as palavras ditas se perdem no tempo. Nesse sentido, A. Hampaté Bâ (2010, p. 168) aponta que a precedência da escrita pela oralidade é uma lógica das nações modernas, e que, por muito tempo, os povos considerados como sem escrita foram julgados como sem cultura:

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. [...] Não faz a oralidade nascer a escrita? [...] Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração.

Para o autor, a tradição africana argumenta que a oralidade é baseada na própria concepção do homem, em seu lugar e no seu papel no universo, sendo a palavra dada algo sagrado e que deve ser preservado. Dessa forma, a escolha pela História Oral se justifica pela importância que este trabalho dá à voz das docentes. Suas histórias e narrativas apontam novas formas de ver o mundo a partir da voz dos sujeitos silenciados.

Conversando com os estudos de Paul Thompson (1992), temos que a História Oral “trata de vidas individuais - e todas as vidas são interessantes”. Ela é uma “história construída em torno de pessoas. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (THOMPSON, 1992, p. 41-44).

Por meio da metodologia de História Oral, vislumbramos a possibilidade de apreender e compreender parte da realidade social da vida pessoal e profissional das docentes, ou seja, suas trajetórias de vida, a experiência vivenciada, tanto as positivas como as negativas.

Thompson (2002) nos fala que o uso da história oral para resgatar memórias de vida se dá especialmente na busca pelas vozes ocultas e que foram silenciadas pela história tradicional:

Mas a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. Essas vozes ocultas são acima de tudo de mulheres – e é por isso que a história oral tem sido tão fundamental para a criação da história das mulheres; (THOMPSON, 2002, p. 16-17).

Assim, ouvir o que as docentes têm para falar sobre suas vivências e enfrentamentos na Universidade é muito importante para compreender como a mulher afrodescendente, dentro de um curso que permanece com a estrutura de poder reproduzida por homens brancos, compartilha de sua resistência às opressões de raça e gênero na luta por uma sociedade menos desigual.

As narrativas foram construídas por ocasião da III Roda de Diálogo Epistêmico, que aconteceu entre 6 e 13 de agosto de 2020. Nessa atividade foram realizadas entrevistas narrativas, que segundo Muylaert *et al.* (2014), são instrumentos que, sem uma estrutura rígida, pré-definida, buscam com profundidade aspectos desejados a partir das histórias de vida da entrevistada, com intuito de incentivá-la a contar, através de seu próprio olhar, algum acontecimento marcante em sua vida e contexto social. Os autores continuam:

Por sua fecundidade, as narrativas podem potencialmente capturar circunstâncias nas quais o pesquisador almeja investigar mediações entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou ainda situações da coletividade envolvendo memória e ações políticas. As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 197).

A entrevista narrativa proporcionou às participantes a liberdade para demonstrarem expressões livres, emoções, além de memórias que marcaram as suas trajetórias, criando um conjunto valioso de informações para que fossem feitas as análises.

A técnica de entrevista narrativa busca identificar e refletir quais os aspectos das histórias individuais de cada professora conversam com o contexto social coletivo,

se tornando um importante instrumento de construção do que entendemos por coletividade. Assim:

Entendemos que é uma técnica de construção de dados que pode nos propiciar a oportunidade de adentrar em ambientes pouco acessíveis do indivíduo e de uma concepção social coletiva, isto é, acessar informações em que não estariam postas numa situação de pesquisa com instrumentos estruturados (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017, p. 122).

Ouvir as professoras narrando suas vidas e vivências de situações de racismo e sexismo, aponta-nos muito de como se configura a estrutura social neste país. Com o uso da entrevista narrativa foi possível “compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

O encadeamento aqui realizado entre o método e a técnica (nesta pesquisa, as narrativas foram compreendidas como ambos) nas entrevistas foi fundamental para encontrar detalhes e experiências que juntos podem ser utilizados para interpretar o coletivo. Para isso, as entrevistas narrativas foram organizadas a partir dos seguintes critérios:

- 1) Buscamos professoras nos cursos de Direito dos *campis* da UFMA nas cidades de Imperatriz e São Luís que se identificassem, no critério de heteroidentificação, como mulheres afrodescendentes. A partir desse aspecto, foram localizadas 2 professoras no campus Bacanga, e 2 em Imperatriz;
- 2) As professoras foram contactadas por meio de *e-mail* e mensagem de celular, tendo sido encaminhada uma Carta Convite, aonde retornaram com seus aceites;
- 3) As entrevistas narrativas foram realizadas por meio virtual, no formato de rodas de conversa intitulada Roda de Diálogo Epistêmico, tal como mencionamos anteriormente. Essa atividade contou com a participação de alunas da graduação e outras professoras convidadas.

Precisamos explicar o porquê da utilização do meio virtual para a realização das entrevistas. No momento em que foram realizadas as entrevistas, a sociedade passou por um momento de isolamento e distanciamento social em decorrência de uma pandemia viral, denominada de Covid-19. O mundo todo se recolheu, lojas, faculdades, escolas, tudo foi fechado.

Os encontros presenciais foram fortemente desencorajados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como toda forma de aglomeração. Em vista de

proteger a nossa saúde e a saúde das professoras que foram convidadas para participar da pesquisa, optamos pelas entrevistas *on-line*.

As entrevistas narrativas foram realizadas por meio de rodas de conversas coletivas, com a presença das professoras, da pesquisadora, e da orientadora, bem como de outros participantes convidados. A professora narradora ficava à vontade para narrar suas experiências, vivências, suas formas de lidar com as desigualdades de gênero e raça dentro da universidade, e se enxergavam essas desigualdades presentes em seu cotidiano acadêmico.

Abrimos a fala para os outros participantes da roda de conversa, que também fizeram suas perguntas e apontamentos, contribuindo de forma enriquecedora e coletiva para as entrevistas, transformando o que, inicialmente, seria uma entrevista individual em uma troca de experiência entre docentes, alunas, pesquisadora, ouvintes, gerando um verdadeiro diálogo entre mulheres, que compartilharam suas vozes, dores e vivências.

Nesse contexto da pandemia, o trabalho docente foi reduzido ao Ensino Remoto Emergencial com todas as atividades acadêmicas sendo virtualizadas. Desse modo, as Rodas de Vozes Epistêmicas, desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó), do qual somos integrantes, de estratégia de ensino passaram também a serem utilizadas como metodologia de pesquisa

Finalizada a entrevista narrativa, o próximo passo foi trabalho unicamente nosso, transcrevendo-as de forma detalhada para, posteriormente, analisarmos o material coletado. Como nos ensinam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), “a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”.

Foi no momento da transcrição que percebemos os detalhes da narração com mais aprofundamento e conseguimos identificar as nuances das discriminações de gênero e raça e das atuações das professoras dentro do espaço universitário, identificando, assim, se elas conseguem de alguma forma contribuir para o fim dessas desigualdades.

A análise das entrevistas narrativas se deu de forma individual, mas realizamos uma comparação coletiva com as outras narrativas, o que nos levou a uma

compreensão do todo, de como suas experiências se aproximavam ou se distanciavam dentro do espaço por elas narrado.

Destacamos que as docentes entrevistadas não aparecem no texto, nominalmente, em cada depoimento, porque, quando questionadas a respeito, algumas optaram pelo anonimato em razão da exposição a que podem ficar sujeitas, quer em função de atuação na esfera pública, quer através das funções que ocupam.

As narrativas não estão fixadas por ordem cronológica dos acontecimentos, estando as suas vozes entrelaçadas ao longo do trabalho por meio do diálogo formado por suas experiências e os autores utilizados para a pesquisa.

Tendo em vista não serem identificadas nominalmente, optamos por nomes fictícios em ordem alfabética. Os nomes escolhidos são homenagens a importantes árvores brasileiras, a saber: Babaçu, Bromélia, Carnaúba e Ipê. As árvores escolhidas se deram em razão de sua diversidade, força e resistência às possíveis dificuldades que encontrem. Todas são árvores que possuem a resiliência necessária para manterem-se vivas, frondosas e produzindo flores e frutos, tais quais as docentes de nossa pesquisa.

No processo de construção desta pesquisa, durante todo o ano de 2020 e 2021, na escuta das vozes, produção das narrativas, passamos por momentos pessoais muito difíceis. O mundo compartilhando uma pandemia viral sem precedentes, que nos afeta individual e coletivamente, trazendo inúmeras consequências para cada um de nós.

Dentro deste contexto, a produção intelectual dessa pesquisa foi comprometida por sérios problemas de saúde na família, luto pela perda de entes queridos de Covid-19, seguido de diversas internações de outros em UTI, inúmeros outros problemas de ordem pessoal, além de agravantes com os cuidados de parentes, do lar, do trabalho, entre outras.

Tantos papéis sendo ocupados acabaram por nos levar a uma situação de estafa mental e física, comprometendo seriamente nossa capacidade de produção. Somente após acompanhamento médico, psicoterápico e medicamentoso, conseguimos recuperar forças para retornar para a pesquisa, mesmo que ainda sem toda a capacidade anterior.

Tal depoimento nos leva a refletir sobre os efeitos da pandemia, do trabalho remoto e da sobrecarga destes nas mulheres, efeitos estes que também sentimos, quando nos vimos no lugar de cuidadora, dona de casa, professora, pesquisadora,

entre tantas outras funções sociais por nós ocupadas. Efeitos extremamente perversos para as mulheres, sendo relevante os estudos de gênero, e com certeza, de raça, para analisar, futuramente, como as pessoas foram afetadas durante esse período.

Por fim, conseguimos demonstrar nas nossas Considerações Finais, a urgência e necessidade dessas discussões no meio acadêmico, especificamente no curso de Direito, realizando uma reflexão sobre o tema, dando visibilidade e, para além disso, conclamando a uma verdadeira modificação da realidade social, ajudando a construir um mercado de trabalho menos racista e sexista a partir das vivências e ensinamentos destas professoras.

2 GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO

Problematizar as relações de gênero e raça vivenciadas na realidade brasileira faz parte da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, pautas que ganham cada vez mais relevo na atualidade. Nesse contexto, no que se refere ao feminismo, que tem uma grande importância para essas discussões, na medida em que surge como movimento ideológico e político na luta por direitos, a partir das bandeiras de libertação e denúncia das mais diversas formas de opressão das mulheres ao longo da história, a exemplo das mulheres latinas e africanas que lutaram contra o imperialismo europeu na objetificação de seu corpo.

O uso do termo feminismo passa a ser usado somente no século XIX, quando a questão da mulher ganha força, demarcando um posicionamento centrado na democratização dos direitos civis, sociais e no trabalho. Isto não significa que a militância feminina estivesse ausente anteriormente, pois foram as inúmeras contestações femininas que, por exemplo, culminaram com a 1ª Convenção para o Direito das Mulheres, realizada em *Seneca Falls*, em 1848, constituindo-se como marco inicial do feminismo no Ocidente (GONÇALVES, 2006).

Assim, o feminismo se constitui com a intenção de recriar uma nova identidade de sexo, a partir do entendimento de que o indivíduo não tenha que se adaptar aos modelos essencialistas, hierarquizados, heteronormativos e de supremacia masculina, observando “que as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as suas dimensões” (ALVES; PINTANGUY, 2003, p. 10).

Até os anos de 1980, as reivindicações eram voltadas, na **primeira onda**, para o direito ao voto (luta pelo sufrágio universal) e à vida pública, visando cidadania com tratamento igual perante a lei. Na **segunda onda** (entre os anos 1960 e 1980), amplia sua força política e intenção de transformação social, buscando atender necessidades básicas de todas as mulheres como: sexualidade, contracepção e aborto, violência sexual e doméstica, a saúde, formação profissional e mercado de trabalho, além de fazer análises do patriarcado como fonte de opressão.

No entanto, apesar de toda essa relevância do movimento, ele não conseguia responder às próprias ambiguidades e desigualdades surgidas no seio da questão, contribuindo, inclusive, com denúncias direcionadas a opressão e exclusão das

mulheres que não se encontram no padrão eurocentrado, como as afrodescendentes e indígenas.

Embora faça críticas a posição de subalternidade da mulher em relação aos homens; promova luta por emancipação política, social, educacional; revele limitações e formas de opressão com atitudes centradas no determinismo biológico, destacando que a questão está demarcada por uma construção histórico-social, a militância feminina, em seus primórdios não observou a pluralidade de experiências femininas. É o que encontramos na narrativa da docente Ipê.

Claro que as mulheres brancas têm suas lutas e experiências muito ruins, e não é uma disputa, uma questão de quem sofre mais, quem tem mais dor, mas a gente entender que essas especificidades (aqui falando sobre as questões raciais) tornam a vida de uma mulher negra muito mais difícil, as experiências negativas são muito mais agudas, e acho que é isso que a gente está discutindo aqui.

Apesar de a opressão da mulher ser um ponto unificado ou universal entre os debates feministas, quando se analisa a mulher a partir da intersecção de outras categorias, como classe e raça, outros tipos de desigualdades e diferenciações socioculturais surgem, sem que para eles haja uma preocupação por parte do movimento feminista quando centrado nos princípios de igualdade e universalidade. Para Gonzalez (2011, p. 13),

Apesar das suas contribuições fundamentais para a discussão da discriminação pela orientação sexual, não aconteceu o mesmo com outros tipos de discriminação, tão grave como a sofrida pela mulher: a de caráter racial.

Esses problemas nos estudos de gênero e no feminismo são colocados em debate, dando início ao que se conhece por **terceira onda** do feminismo. Questionam-se os paradigmas estabelecidos nas visões anteriores, colocando em discussão diferentes espaços micropolíticos. Os ideais dos feminismos da igualdade são questionados, surgindo um movimento reativo contra as vertentes anteriores, conhecido como *Backlash* (posições reacionárias contra movimentos de luta por justiça social).

Tudo isso tensiona o território de lutas, provocando debates acerca da pluralidade de feminismos e da busca pela afirmação das diferenças, mediante a desconstrução da universalidade e homogeneidade presente no uso da categoria mulher, considerando as elaborações teóricas desenvolvidas a partir das experiências de mulheres indígenas, negras, lésbicas, idosas, dentre outras formas de ser mulher na sociedade brasileira (ALVES; PITANGUY, 2003; MARQUES, 2003).

Desse modo, já no final do século XX, uma **quarta onda** é anunciada por feministas conectadas na internet. Os conteúdos desse tipo de luta ganham as redes sociais e democratizam as epistemologias feministas em dimensão global. São anúncios e campanhas virtuais gerenciadas por *Youtubers* feministas, nas quais, torna-se possível acessar vozes femininas em sites e blogs, fazendo denúncias e fortalecendo práticas e atitudes feministas.

O movimento feminista liderado pelas mulheres brancas buscava equiparar direitos civis com os homens brancos e secundarizava outros problemas sociais como o racismo e a homofobia. Deixava de lado as mulheres lésbicas e as afrodescendentes, que ainda lutavam contra o peso da escravatura, cujo sistema as mantinha em posição de subordinação tanto em relação aos homens quanto às mulheres brancas. Para bell hooks (2018, p. 14):

Mesmo que mulheres negras individuais fossem ativas no movimento feminista contemporâneo desde seu início, elas não foram os indivíduos que se tornaram “estrelas” do movimento, que atraíam a atenção da mídia de massa. Muitas vezes, essas mulheres negras ativistas do movimento feminista eram feministas revolucionárias (como várias lésbicas brancas). Elas já discordavam de feministas reformistas que estavam decididas a projetar a noção do movimento como se ele fosse, exclusivamente, pela igualdade entre mulheres e homens no sistema existente. Mesmo antes de raça se tornar uma questão debatida nos círculos feministas, estava claro para as mulheres negras (e para as revolucionárias aliadas da luta) que jamais alcançariam igualdade dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca existente.

O debate feminista no Brasil, a partir da década de 1980, passou a dar centralidade no debate da conscientização a respeito das diferenças, cuja insurgência foi protagonizada por grandes nomes da militância feminina negra já em ascensão desde os anos 1970, com o Movimento de Mulheres Negras (MMN). No Brasil, destacamos: Beatriz Nascimento (1942-1995), Lélia Gonzalez (1935-1994) Luiza Bairros (1953-2016), Thereza Santos (1930-2012), Edna Roland, Matilde Ribeiro e Sueli Carneiro que são expressões no movimento que ficou conhecido como feminismo negro ou feminismo interseccional. Buscava-se, assim, romper com a zona de conforto que o ativismo feminista branco cultivava, especialmente aquele que limitava sua ótica aos problemas das mulheres de boa condição financeira e do acesso à educação (ARRAES, 2016).

Desvencilhava-se das questões apresentadas pelo feminismo branco com as ativistas e intelectuais afrodescendentes elaborando um pensamento feminista próprio, a partir das suas experiências históricas de luta e resistência frente às opressões de raça, gênero, sexualidade e classe.

Desde o século XIX (considerando o marco do feminismo), mulheres afrodescendentes imprimem outra lógica aos padrões de comportamento. Sempre subverteram os modelos sedimentados pelo projeto positivista de República que ancoravam padrões de masculinidade e feminilidade incompatíveis com as experiências vividas pelas mulheres no dia a dia. Afinal, já eram trabalhadoras, estavam nas ruas sozinhas, e não se encaixavam na ideia de mulher como sexo frágil, submissa e recatada.

Também as feministas afro-norte-americanas como Angela Davis, Bell Hooks, Kimberlé Crenshaw, Patrícia Hill Collins, entre outras, fazem questão de lembrar que, enquanto as mulheres brancas reivindicam espaços sociais com sua presença no mercado de trabalho, as mulheres afrodescendentes já eram inseridas neste ambiente há muito tempo, reivindicando a regulamentação e a valorização do trabalho que já desempenhavam para o sustento de sua família. De acordo com Andrade (2018, p. 83):

A crítica principal é direcionada às teorias feministas generalizantes, que, segundo essas autoras, são excludentes de mulheres com especificidades relativas à raça e classe, sendo necessário construir um feminismo decolonial para superar essa dominação. Percebe-se, desse modo, como a colonialidade se manifesta nas teorias feministas que foram hegemonizadas ao longo do século XX, pois são ideias eurocentradas e universalizadas de emancipação da mulher, sem considerar as diferenças e desigualdades entre as mulheres brancas, as mulheres negras, latinas, indígenas e suas opressões. Essas autoras são importantes porque nos permite compreender como o gênero foi construído, também, de forma racializada.

Essa perspectiva excludente do feminismo é debatida através do conceito de interseccionalidade, que reconhece as diferentes frentes de opressão, produzindo desigualdades em múltiplas discriminações. O conceito ganha notoriedade, principalmente na década de 1980, através das feministas negras norte-americanas (Patrícia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, Angela Davis, bell hooks, dentre outras), que buscavam entender como os sistemas de dominação decorrentes de classe, raça, sexualidade e gênero se entrecruzam e “desenvolver estudos com uma visão humanista no tratamento das discriminações, desigualdades sociais, bem como na definição de políticas públicas mais inclusivas”. (MACHADO, 2015, p. 171).

Tendo por base tal discussão acima representada, sistematizamos as discussões acerca de gênero e raça, para melhor entendimento dessas categorias quando as analisamos no contexto da educação superior. Este capítulo se compõe de ideias, conceitos e reflexões acerca das relações sociais de exclusão que permeiam

a vida de mulheres afrodescendentes, e como são constantemente reafirmadas em lugares de exercício de poder e privilégio social, como a universidade.

Essa realidade também foi observada nas trajetórias das docentes, que narram a Universidade como espaço de privilégio:

Um espaço totalmente masculino, com pouquíssimas professoras mulheres, e negras então, nenhuma. Na época que eu era aluna, na minha sala éramos 3 mulheres que éramos consideradas as negras da sala, e era uma época em que não existia essa questão das ações afirmativas. (Docente Babaçu).

[...]

A UFMA é um espaço absurdamente elitizado, o curso de Direito, e esses espaços de poder, como a gente bem sabe, quando se dedica aos estudos de raça e gênero, quanto mais elitizado e quanto mais pautado em disputa de poder, menor é a presença de mulheres e menor é a presença de pessoas negras. Quando você tem corpos atravessados pela questão de raça e gênero, aí você tem uma invisibilidade quase que completa. E isso explica por que eu não tive colegas, especialmente mulheres negras no meu período enquanto docente da ufma. [...] entender que é uma estrutura muito poderosa que quer essa permanência de ausência dos corpos negros dentro da universidade. (Docente Ipê).

Dessa forma, apresentaremos, a seguir, as categorias gênero e raça, e como estes se interseccionam na trajetória das mulheres afrodescendentes mostrando que a interseccionalidade se reflete no mercado de trabalho ocupado por estas mulheres, tendo as categorias de gênero e raça como principais marcadores de suas trajetórias de vida e profissionais.

Neste tópico, falaremos não apenas acerca das categorias de raça e gênero com base em autores consagrados e na vivência das professoras narradoras. Aqui é importante falarmos do nosso lugar de professora, o curso de Direito. Falar enquanto mulher não negra, que busca, junto com este estudo, assumir o compromisso com a luta antirracista.

2.1 De onde eu falo: localizando-me eticamente

Este trabalho tem sido motivado pela vontade de participar ativamente de uma mudança social, desencadeada em alguns momentos pessoais em nossa vida, presenciando momentos de discriminação de pessoas próximas, bem como da efetiva participação no projeto de pesquisa intitulado “Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas (MAfroEduc)”, que tem como objetivo mapear a história das docentes universitárias que enfrentam processos de discriminação, especialmente relativo aos marcadores de gênero e de raça.

Participar desta pesquisa, ajudou-nos a olhar para a atuação acadêmica de docentes afrodescendentes universitárias que, usando suas capacidades políticas, pedagógicas e epistêmicas, subvertem os discursos hegemônicos e eurocêtricos que as invisibilizam. Descontroem a ideia de que são sujeitos com menor capacidade intelectual, adentrando e permanecendo nestes espaços historicamente masculinos e embranquecidos.

Dessa forma é que surgiu o interesse em analisar a desigualdade de gênero e raça na carreira de docente do curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Algumas vivências foram fundamentais para despertar a curiosidade para a pesquisa sobre gênero e raça. Em nosso primeiro emprego, durante a entrevista, o empregador nos disse que gostava de empregar mulher porque elas eram mais “dóceis” para trabalhar, mesmo que às vezes, faltassem mais por conta de filhos (questionando se os tínhamos) e problemas com a menstruação, por exemplo. Essa fala nos irritou e constrangeu, e aqui já pudemos perceber como se configura o pensamento acerca da divisão sexual do trabalho, pois se entende que a mulher falta mais porque é ela quem deve cuidar dos filhos. Essa mesma percepção também foi vivenciada pela docente Babaçu:

Muito complicado para gente estar dando aula nesse primeiro semestre. Casa, menino gritando, menino chorando, cachorro latindo. Para a mulher, mãe e professora tem sido muito difícil esse período, para os homens, não. Meu esposo fica totalmente confortável de sair de casa, alugou um quarto de hotel, um lugarzinho dele por conta do incômodo das crianças.

É também possível observar em sua fala o sexismo (termo que será estudado ao longo deste estudo) ao utilizar o termo “dóceis”, compactuando com a ideia historicamente perpetuada da fragilidade feminina, além de fazer alusão a diferenciação na criação dos/as filhos e tarefas domésticas como naturalização da divisão de papéis sociais que impõe, às mulheres, responsabilidades exclusivas com a maternidade e cuidados com o lar.

Sobre a ideia de fragilidade e docilidade feminina, Carneiro (2011) nos lembra que o papel de fragilidade imposto pela sociedade como padrão de feminilidade não é compatível com a trajetória das mulheres afrodescendentes, visto que estas nunca se encaixaram na percepção da mulher como frágil, submissa e recatada nem foram tratadas como tal.

Avançando um pouco mais em nossas vivências, após formada e já professora da educação superior em uma Universidade particular, fomos questionadas por um

colega professor que, rindo, disse: “Eita, você é tão novinha. O que você fez para conseguir entrar aqui? Conhece alguém lá de cima?”, demonstrando, em sua fala que não teríamos capacidade para estar em uma posição como esta, evidenciando, mais uma vez, o sexismo, ao reproduzir em sua fala os preconceitos e estereótipos destinados às mulheres, ao duvidar de que uma mulher não pode obter um cargo de prestígio e por acreditar que não ela tem capacidade para isso, o que nos deixou, mais uma vez, extremamente constrangida e insegura da posição ocupada naquele lugar.

A docente Carnaúba também experienciou a sensação de lhe ser imputada falta de capacidade intelectual por ser mulher conforme afirma:

Eu ministrava determinada disciplina, era Direito Constitucional, que ele dizia que não sabia por que eu ministrava, visto que eu não tinha condições nem intelectuais, nem acadêmicas, não tinha qualquer possibilidade.

Ao longo da nossa trajetória nesse local de trabalho, diversas outras situações aconteceram, sempre reafirmando a opressão de gênero que recai sobre nós, mulheres. Olhares maldosos, falas interrompidas, agressões verbais de alunos homens, desconfiança acerca da nossa capacidade intelectual por alunos e colegas de trabalho, assédio de colegas, superiores, entre outras, foram marcantes em nossa vivência dentro da Universidade. Todas as situações que aconteceram foram unicamente pelo fato de sermos mulher, ficando evidente apenas as marcas das relações de gênero aparecido até aqui, já me inquietando sobre: e as mulheres afrodescendentes, como transitam nesse lugar?

A realidade das mulheres que sofrem assédio em espaços de poder parece ser uma constante. A docente Carnaúba narra situações de assédio, que, em suas palavras:

Foi algo muito sério e que me abalou muito, em um determinado momento eu fiquei afastada por problemas de saúde, do curso, em virtude desse assédio. Então a gente lida, lá dentro do curso de Direito, com pessoas que são autoridades.

Essa percepção de que homens em posições autoritárias podem avançar para além da relação profissional é cruel e desgastante. Anos depois, já com certa apropriação de ferramentas teóricas acerca dos conceitos de gênero e raça, e com a percepção de como a dimensão racial atravessa a de gênero, fomos analisar, empiricamente, quantas colegas professoras afrodescendentes tínhamos, companheiras no curso de Direito desta mesma Universidade e, sem nenhuma não surpresa, identificamos apenas uma, corroborando com a perspectiva de que estas

professoras não estão nestes lugares de prestígio social, surgindo em nós a vontade de investigar tal situação.

Esta percepção de gênero e raça se entrecruzando na história da mulher afrodescendente só é possível a partir dos ensinamentos consagrados por um feminismo negro e decolonial. Ele é de grande importância para apreender a necessidade de despatriarcalizar e descolonizar a sociedade, se quisermos que ela seja livre das opressões de gênero e raça.

Para Carneiro (2004), aqui no Brasil, o movimento feminista avançou bastante, mas seguiu compartilhando a visão eurocêntrica e universal acerca das mulheres. A consequência dessa construção colonial trouxe um feminismo incapaz de apontar as diferenças entre as mulheres, especialmente no que diz respeito às mulheres afrodescendentes, que possuem uma experiência histórica diferente da mulher branca. Assim, o feminismo invisibilizou aquelas, que são atravessadas por diversas formas de opressão.

Gonzalez (1984, p. 224), refletindo sobre as opressões de raça e gênero conclui que:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que a sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (grifo do autor).

Questionando o sexismo do Movimento Negro (MN) e o racismo no Movimento de Mulheres (MM), Gonzalez (2011, p. 18) nos chama a atenção ao apagamento da mulher afrodescendente nas lutas dos dois movimentos:

Nossos companheiros de movimentos reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão do movimento. E é justamente por essa razão que buscamos o MM, a teoria e a prática feministas, acreditando aí encontrar uma solidariedade tão importante como a racial: a irmandade. Mas o que efetivamente encontramos são as práticas de exclusão e dominação racista que tratamos na primeira sessão deste trabalho. Somos invisíveis nas três vertentes do MM; inclusive naquela em que a nossa presença é maior, somos descoloridas ou desracializadas, e colocadas na categoria popular.

Essas duas dimensões, gênero e raça, se entrecruzam, juntamente com a classe, no que se chama de interseccionalidade, categoria indispensável, também, para ajudar na compreensão do pensamento feminista negro e decolonial na busca de respostas para o problema da noção universal da mulher produzido pelo movimento feminista branco que não levava em conta as múltiplas opressões sofridas pelas mulheres afrodescendentes.

A análise dessas experiências exigiu abordar, neste estudo, as questões de gênero, raciais, feminismo, educação e mercado de trabalho. Uma discussão importante ao inserir no seio acadêmico a luta feminina pela igualdade de tratamento já consolidada na Constituição Federal (CF) de 1988, mas tão desrespeitada pelos mais diversos setores do Estado e da sociedade.

A igualdade de gênero é descrita no primeiro inciso do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, conceituado como o Princípio da Isonomia. Vejamos: Art. 5º, I, CF – “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. (BRASIL, 1988, n. p.). Para entender este inciso, precisamos ler o *caput* do artigo 5º, que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Essa igualdade prometida pelo texto constitucional no *caput* refere-se à igualdade formal, à garantia jurídica de que todos devem receber tratamento isonômico pela lei. Para Gonzalez (2011, p. 15), “a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades”.

Ao entender o princípio da isonomia como aquele que determina dar a cada um o que se precisa, percebemos que a igualdade de gênero e raça corrobora com a perspectiva de que todos somos diferentes, e que nossas particularidades deverão ser levadas em conta pelo Estado, para garantir que tenhamos todos as mesmas oportunidades para nos desenvolvermos e vivermos.

Em vista disso, concluímos pela necessidade de políticas públicas específicas para gênero e raça como a materialização da igualdade formal que colocam o governo em ação democrática e libertária. A igualdade de gênero e raça só será, assim, concretizadas quando o Estado e a sociedade, por meio da legislação e do planejamento, garantirem a todas as pessoas, independentemente de sua cor, origem, orientação sexual ou classe social, as oportunidades e direitos necessários à promoção de justiça sociais, culturais e epistêmicas.

A relevância dessa discussão, dada suas implicações no âmbito social e educacional, demonstra como as relações de poder foram construídas e como a mulher afrodescendente sempre foi inferiorizada. Dessa forma, contribui para o enfrentamento de situações de violações dos direitos das mulheres, que são em uma escala maior direitos humanos, evidenciando o papel do Estado em promover a

diminuição de tais diferenças através de políticas públicas de reparação, bem como da prestação jurisdicional do Estado brasileiro.

Nesse sentido, assinalamos o importante papel social exercido pelo curso de Direito, por meio de suas (seus) professoras (es), que, ao desenvolverem processos de formação do/a aluno/a acerca dos ditames de nosso ordenamento jurídico, têm de ter o cuidado de sempre fazer uma ligação entre o que se estuda em sala de aula com os princípios basilares do Estado Brasileiro, atento para os direitos e garantias fundamentais e todos os outros princípios estruturantes dos direitos humanos.

Assim, deverá pautar suas aulas buscando desenvolver em seus alunos e alunas os mais altos conceitos da igualdade formal prevista na Constituição Federal, transformando-os em agentes de mudança, para que, ao entrarem no mercado de trabalho, contribuam para um novo país mais democrático e igualitário.

Observamos tais práticas nas vozes das docentes, que se colocam como agentes (ASANTE, 2016) dessa mudança em suas salas de aula:

Então nosso papel enquanto formadoras em sala de aula não é somente trazer uma formação técnica para nossos alunos, eu ministro disciplinas que são técnicas, mas a gente sempre dá esse apoio de cunho educativo também, de poder transformar a vida de pessoas, transformar a realidade, porque muitas pessoas entram na universidade muito imaturas, e a faculdade de Direito tem duração de 5 anos de curso, então se a pessoa sair com a mesma imaturidade que entrou, o meu papel como professora não serviu de nada. (docente Babaçu)

[...]

Eu também pautei a minha experiência nessa tentativa de fazer mini mudanças, e foi muito importante incentivar os meus alunos, viajar, aprovar artigos e pesquisar com eles, os alunos que queriam falar de direitos humanos nos trabalhos orientados comigo, inserir pautas de direitos humanos nas disciplinas que eu ministrava, alterar um pouco as grades, então assim, tentar fazer as mini diferenças. Então sou muito feliz porque coincidiu com o mestrado e eu pude pegar tudo aquilo que eu estava aprendendo e todas aquelas críticas, a parte boa e a parte ruim da pós-graduação e tentar reproduzir na minha experiência enquanto professora. (docente Ipê)

Utilizamos o termo agente a partir de Molefi Kete Asante (2016, p. 10), que busca:

Enfatizar o lugar dos africanos como agentes de ação, mudança, transformação, ideias e cultura. Por causa do deslocamento físico dos africanos durante o comércio europeu de escravos, fomos afastados de nossos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus.

Entender essas docentes como agentes de mudança e transformação é necessário para compreender o seu importante papel em sala de aula, apesar de, em suas narrativas, não termos observado nenhuma prática voltada à valorização da

pessoa afrodescendente, a sua própria presença dentro do curso de Direito já é relevante como protagonistas de mudanças.

Asante (2009, 2016) desenvolve sua teoria acerca do termo afrocentricidade, que busca colocar os sujeitos africanos dentro de sua história e experiências de vida, afastado dos conceitos hegemônicos eurocêntricos que os deixam à margem de sua própria história.

Dentro desta perspectiva, o autor nos ajuda a compreender o sujeito afrodescendente a partir de sua própria vivência dentro do movimento diaspórico, evidenciando-os como protagonistas, e não como sujeitos subalternos, como é defendido pela epistemologia colonial.

A afrocentricidade tem como pressuposto a “conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos” (ASANTE, 2009, p. 94) e visa à liberdade do povo africano e afrodescendente, a partir da consciência de que são agentes de suas próprias trajetórias.

Nesse sentido, essas docentes protagonizando suas experiências de resistência e transformação social serão espelho para alunos de Direito, que tornando-se conscientes das múltiplas opressões sofridas por grande parte da população brasileira poderão ser futuros agentes dotados de articulação acadêmica e social na busca da resolução das desigualdades que assolam nosso país. Nesse sentido, afirma a professora:

A responsabilidade de mergulhar, estudar, se comprometer, é uma luta coletiva. Todo mundo junto, todo mundo se esforçando, todo mundo arregaçando as mangas, porque é uma luta urgente. Antes, os negros estavam no fundo dos navios negreiros, hoje, se não estão nos leitos de hospitais estão nos presídios. Então é uma questão de ordem, de compromisso de cada um de nós nesse espaço, porque é grave, gravíssimo (Docente Ipê).

A história do curso de Direito, como veremos mais à frente, demonstra que ele é e sempre foi um curso elitizado e masculinizado, mas que passou por um processo de aumento da entrada de alunas do sexo feminino, chegando inclusive a ultrapassar os do sexo masculino, mas não se refletindo essa realidade no quadro de docentes. Mais ainda especificamente as docentes afrodescendentes, visto que estas são quase ausentes neste lugar. A docente Babaçu coloca que enxerga o campo do direito como excludente e quase não verifica mulheres como palestrantes, pois ela trabalha muito

em congressos jurídicos e verifica que este é um espaço majoritariamente masculino. A docente Ipê corrobora esta percepção, pontuando que

O direito, enquanto esse lugar de poder branco, hetero, é um lugar que não nos permite falar, transitar, existir. Não tive colegas durante a graduação, não tive colegas durante a docência, não tive colegas durante o mestrado na Universidade Federal do Pará, que está aqui ao lado do Maranhão, então é um estado preto, e afro-indígena, mas assim como no Maranhão, no Pará, que é um programa super antigo, tem uns 30 anos que existe, mas não tem uma professora negra, e não tinha uma colega negra, mesmo a universidade implantando cotas raciais na graduação. Então foi esse percurso solitário, não tinha colegas, pessoas que eu pudesse compartilhar, que entendessem.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2017), podemos observar que as mulheres representavam um total de 486.422 matrículas no curso de Direito, enquanto os homens, 392.812. Ainda de acordo com o INEP, responsável pelo Censo, em 2017, ano das informações públicas mais recentes, quase 400 mil pessoas davam aulas em universidades públicas e particulares do Brasil, mas só 62.239 delas, ou 16% do total, se autodeclararam pretas ou pardas.

Não possuímos dados específicos por curso com relação ao critério raça/cor, mas pelos dados gerais, podemos observar o alto nível de desigualdade no magistério superior. Quanto maior o grau de escolaridade acadêmica, maior a desigualdade.

Falar sobre professoras afrodescendentes estando no local de mulher não negra não é um trabalho fácil, visto que, por vezes, podemos nos sentir ocupando um local ao qual não pertencemos, ou ainda, retirar a voz de uma parcela da população já tão silenciada. Ocorre que o que pretendemos neste trabalho não é falar sobre, mas falar COM estas mulheres. Estar junto na luta e na caminhada pelo fim das desigualdades de raça e gênero que imperam na sociedade brasileira, e através desta pesquisa, ser coerente com a voz das professoras que se tornam, neste momento, sujeitos de suas próprias histórias. Munanga (2006, p. 178) corrobora nosso pensamento ao expor:

[...] refletir sobre a questão do negro não é algo particular que só deve ser de interesse às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade.

Nesse sentido, o Livro de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GGP-Ger contribui para o diálogo trazendo a seguinte discussão:

Não se trata da construção de uma política identitária que daria voz ou reconhecimento àqueles/as que não a possuem em contraste com uma política igualitária, por meio da qual não seriam constituídas identidades. O que se deve fazer é verificar qual o seu nível de articulação com o poder instituído, para saber se ela o legitima, resiste a ele ou apresenta novas formas e projetos para a sociedade (CASTELLS, 2002, p. 41).

Dessa forma, importante que nós, pessoas que possuem o privilégio da invenção da branquidade, assumamos também o papel de agentes (ASANTE, 2009; 2016) com identidades de resistência, em conjunto com os oprimidos, e não reafirmando nosso papel de opressores, mas buscando construir outras epistemologias que possam interromper preconceitos e estereótipos criados para a população afrodescendente.

Durante nossa trajetória acadêmica, em muitos momentos, houve o questionamento a respeito do nosso interesse pelas questões étnico-raciais, pelo fato de não termos o fenótipo afrodescendente, tendo este envolvimento causado estranhamento às pessoas, e em determinados momentos, a nós mesmas. Em certas situações nos sentimos incomodadas por este não ser considerado o nosso lugar de fala, sentindo que estávamos discutindo um assunto do qual não temos vivência. Tal situação também foi experienciado por uma das docentes, sujeitos desta pesquisa que, ao se identificar como parda, encara a responsabilidade da denúncia racial como sendo das pessoas afrodescendentes, por estas terem lugar de fala no assunto. Em suas palavras:

[...] mas a pessoa que tem a questão da cor, na cor preta, ela seria melhor para estar dando aula desses conteúdos, e a gente verifica que a pessoa que está dando aula desse conteúdo não tem um lugar de fala. (Docente Babaçu)

Todavia, entendemos que não é simplesmente falar por ou com as professoras afrodescendentes, mas fazer coro junto na luta antirracista, enxergando as hierarquias, vigiando as relações de poder para silenciar quando as vozes africanas e afrodiaspóricas são ouvidas. Não é mais sobre analisar os processos de exclusão e marginalização dos/as silenciados/as, mas construir novas formas de inclusão das mais diversas subjetividades.

Destacamos, nesse sentido, o conceito de lugar de fala, tal como proposto por Djamila Ribeiro:

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir deste lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (2019, p. 85).

Todos temos lugar de fala, e todos devemos falar e discutir sobre o racismo e suas nefastas consequências para a sociedade, a partir da posição que ocupamos nas hierarquias sociais, de modo que “o intuito deste investimento não é produzir uma fala autorizada, mas, sim, elaborar conceitos e procedimentos que impeçam que a

fala do intelectual figure no lugar do discurso do Outro marginalizado.” (PATROCÍNIO, 2010, n. p.).

Na opinião da docente Ipê, esse processo deve ser conjunto, encarado por toda a sociedade:

Eu também acho que as questões negras devem ser primordialmente tratadas por pessoas negras, não significa que só quem é negra possa falar de racismo. Ao contrário. O racismo é um problema da sociedade, todas as pessoas têm que tratar de racismo, todas têm que contribuir. Mas como seria importante se a gente deixasse de ser objeto de estudo e passasse a, não. Tem tantas professoras negras, elas conseguem concorrer a editais, bolsas, elas conseguem se organizar, se estruturar, elas conseguem propor disciplinas conjuntamente, mas isso não é possível, então assim, essa ausência de pessoas negras mais aptas a falar de racismo nesse novo modelo das disciplinas não pode ser o óbice para que as questões sejam discutidas. Então isso exige um comprometimento ainda maior das pessoas não negras. [...] E um ir afiando o outro, um ir ajudando o outro dentro do que é possível, ir se alimentando dentro das pesquisas dos outros, acho que especialmente nesse momento de pandemia, a internet é nossa nova sala de trabalho, então é realmente buscar, ir pra campo e realmente se aprimorar nisso, não dá mais para dizer que não é lugar de fala, que não sabe, não. É todo mundo falando de racismo, combatendo racismo, todo mundo buscar minimizar suas incoerências, porque é uma questão estrutural, então a gente vai ter prática racista sim, mas tentando afiar e tentando melhorar.

A fim de enfrentar este incômodo, é necessário nos situarmos eticamente dentro da pesquisa, e entender que, ao trazer as histórias de vida e enfrentamentos de mulheres afrodescendentes, e nos posicionarmos frente à questão do racismo na sociedade brasileira, estamos em diálogo com estas mulheres.

Nesse sentido, conforme teorizado por Bakhtin (1895-1975), quando uma interação entre diversos agentes compõe um só discurso, é possível construir uma polifonia de vozes, um universo onde todos falam e suas vozes possuem igual valor e significado. Por isso é importante caminharmos junto com as pessoas atingidas diretamente pela estrutura racial deste país, permitindo-nos realizar uma solidariedade política, na construção de acordos, compromissos e pactos sociais que promovam as mudanças sociais necessárias, assumindo desconfortos e renunciando a privilégios como atos políticos.

Angela Davis (2016), em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, ao nos situar sobre a atuação das mulheres de classe média branca norte-americana no movimento antiescravagista, enfatiza que estas viram no movimento uma oportunidade de participar da vida pública, desafiando a supremacia masculina e se colocando como parte importante deste trabalho, tendo aprendido sobre maneira sobre a natureza da opressão humana e de sua própria sujeição. A autora segue nos informando sobre a

importância da presença destas mulheres no movimento, no entanto denuncia uma das maiores fraquezas da campanha, que seria a falta de conscientização antirracista.

Davis (2016) denuncia que, caso as mulheres brancas tivessem tido consciência social e política da luta que participavam, elas juntas formariam uma coalisão coletiva extremamente potente, uma voz dialógica, capaz de modificar as estruturas racistas e sexistas da sociedade. No entanto, estas mulheres se sentiram ameaçadas e sucumbiram ao racismo. Essa atitude denunciada pela autora pode ser explicada pelo conceito de branquitude, que define a estratégia de silenciamento acerca das opressões para proteger os privilégios que estão em jogo.

Outra reflexão acerca do conceito de branquitude, aponta que a herança colonialista configurou uma estrutura de poder em todo o mundo, associada à identidade branca, determinando lugares sociais para brancos e não brancos. Quanto a isso, considera:

[...] a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo e, que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2017, p. 27-28).

Dessa forma, compreendemos que existe um pacto silencioso entre as pessoas de identidade branca para manutenção de privilégios, e, se a luta por igualdade social de alguma forma ameaça essa estrutura, ela não será apoiada e muito menos iniciada pelos brancos, e isso deve ser combatido.

A branquitude gera uma rede estruturada de poder, reproduzindo as desigualdades, criando padrões sociais de exclusão e silenciamento, evitando a reflexão e, conseqüentemente, a mudança da estrutura social que alimenta o poder das pessoas brancas. Acerca disso, podemos afirmar:

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal. Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia do mérito é acionada como justificativa (MIRANDA, 2017, p. 63).

É a partir dessa reflexão que entendemos que, como agente social, que tem consciência de sua branquitude e, conseqüentemente, privilégios, devemos nos posicionar para além do discurso crítico acerca do racismo, mas realmente colocar em xeque a ideia de que este é um problema somente das pessoas afrodescendentes,

e que, portanto, são elas que devem resolver. Pelo contrário, como constata Djamila Ribeiro (2019, n. p.): “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades”.

Um exemplo que pode ser utilizado como referência do pacto da branquitude pela manutenção de seus privilégios são as cotas na universidade. Até hoje, após décadas de discussão e implementação da legislação, a política de reparação histórica do ingresso de negros na universidade continua a ser rejeitada pelas pessoas brancas, e quando não, tentam se aproveitar, identificando-se como pardas. Isso denuncia a falta de conscientização e compromisso da população branca com a luta antirracista.

Em uma sociedade onde os lugares de poder seguem hegemonicamente ocupados pela branquitude, e a reprodução dos privilégios segue praticamente de forma automática, precisamos reivindicar os espaços a serem ocupados pela população excluída. E quando esses espaços são reivindicados, os nós que mantêm os privilégios se fortalecem, agindo de forma eficaz ao tornar impraticável os processos de mudança. Estes nós que amarram o sistema e as instituições racistas são fortes, resistentes, profundos e não têm pretensão de ceder. Reconhecer privilégios? Nunca. Perdê-los? Jamais!

Sob a menor possibilidade de perder privilégio, como ocupar os espaços universitários, a branquitude opera de forma agressiva, posicionando-se veementemente contra as necessárias e urgentes transformações que precisam ser realizadas. Assim, se buscamos ser agentes de ação, mudança e transformação (ASANTE, 2009, 2016), devemos nos manifestar de forma coerente com a denúncia das situações de privilégios vividos pelos agentes brancos, e contribuir para a construção de uma sociedade antirracista.

Essa construção implica, sobretudo, compreender que as pessoas brancas, as instituições estatais, e toda a sociedade devem assumir as responsabilidades como sujeitos de transformação social, provocando uma real mudança no comportamento dos brasileiros no sentido de se reconhecerem como sujeitos de práticas racistas e, a partir deste ponto, posicionarem-se, ativamente, no processo de reconstrução da sociedade brasileira, se reeducando, refletindo, discutindo, ouvindo, desconstruindo privilégios e, acima de tudo, agindo para a construção de uma nova realidade social.

A discussão acerca da branquitude pode e deve ser dialogada com o questionamento acerca do lugar do branco na luta antirracista. E aqui, acionamos os

ensinamentos de Djamila Ribeiro (2019, n. p.), que, contextualizando seu conceito de lugar de fala, presenteia-nos com a seguinte reflexão:

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus* social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo do seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter a consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira.

Junto a isto, corrobora a fala da artista e escritora Grada Kilomba (2016, n. p.), que diz que o “racismo é uma problemática branca”, e, portanto, devemos nos reconhecer enquanto sujeitos racistas, educados para não enxergar a estrutura social sob essa ótica, entendendo o ser humano dentro da universalidade que apaga e silencia a dor e a luta do povo afrodescendente, ao invés de se colocar em posição de perceber o tensionamento existente ao reconhecer nosso privilégio, agindo para construir espaços e estratégias políticas de enfrentamento ao racismo.

Estas importantes discussões contribuem para o desenvolvimento de processos conscientes e, conseqüentemente, na formação de cidadãos mais éticos. Cabe também às Universidades, além de todas outras responsabilidades, a de auxiliar no desenvolvimento crítico destes seres humanos, atuando, assim, na eliminação de todas as formas de preconceito.

Ademais, cabe ressaltarmos que toda a pesquisa deve considerar valorizar e encontrar meios de favorecer os direitos, benefícios, obrigações e oportunidades entre homens e mulheres. Isso pode tornar o Brasil um país mais justo pela compreensão de que formar uma sociedade evoluída e próspera parte também do princípio das garantias constitucionais para a proteção e promoção dos direitos humanos no país.

2.2 As vozes que dialogam sobre gênero e raça e a intersecção dessas opressões dentro do espaço universitário

A construção desse estudo se baseia na análise da forma como o gênero em diálogo com a raça formam importantes sistemas de opressão que são utilizados na reprodução das desigualdades sociais, no fortalecimento do capitalismo e, conseqüentemente, na diferenciação de acesso às oportunidades de trabalho na educação superior, experienciando às mulheres afrodescendentes as opressões de

gênero e raça, gerando múltiplas identidades que afetam sua vivência dentro da universidade.

Para compreender esse processo, e como é necessário desestabilizar a estrutura hegemônica que está posta, precisamos encontrar elementos de luta e reivindicação de justiça social. Um desses elementos é o “uso do conceito de interseccionalidade na compreensão da complexidade dessas realidades sociais com vistas ao reconhecimento das experiências e saberes historicamente marginalizados” (MACHADO, 2018, p. 215).

O conceito de interseccionalidade possibilita a abordagem das diferenças dentro da diferença. Trata-se da combinação de diversas formas de discriminação que afetam as vidas de determinadas pessoas e de exclusões em função de raça e gênero (CRENSHAW, 2004). Dessa forma, o estudo de gênero deve ser compreendido e relacionado com outras diferenças e vulnerabilidades, interpretado a partir dos diferentes efeitos produzidos por diversas atividades.

[...] 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 da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições (CRENSHAW, 2004, p. 2).

Ainda nesse sentido, Akotirene (2019, p. 19) enfatiza que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição do gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Outros estudos apontam (Holanda, 2018) que, no Brasil, Lélia Gonzalez já falava sobre esta ideia há mais de vinte anos, inspirando grandes feministas e ativistas negras como Sueli Carneiro, fundadora do Geledés Instituto da mulher Negra, a organização negra mais importante dos anos 1990 e 2000, que foi de extrema importância para a divulgação e difusão dos estudos sobre o feminismo negro. Lélia não cunhou o termo feminismo interseccional, mas falava sobre as especificidades da mulher negra e sua opressão múltipla. Para Gonzalez (2011, p. 17):

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo,

dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano.

Lélia Gonzalez era crítica do Movimento Negro (MN) e do Movimento de Mulheres (MM), pois ambos não tratavam as múltiplas opressões sofridas pelas mulheres afrodescendentes. Segundo a autora, os colegas do Movimento Negro reproduziam as práticas sexistas ao afastar as mulheres dos centros de decisão do movimento, “essas nossas manifestações muitas vezes foram caracterizadas como antifeministas e ‘racistas às avessas’ (o que pressupõe um ‘racismo as direitas’, ou seja, legítimo); daí nosso desencontros e ressentimentos” (GONZALEZ, 2011, p. 19).

Essas críticas se fazem importantes, sobretudo, pelo que elas desvelam e apontam no sentido de avançar na luta pelas mulheres negras, de modo que:

[...] destacamos a preocupação de Lélia em apontar para o fato de que o feminismo deveria atentar para as múltiplas formas de opressão da mulher, entre elas a de raça e de classe social. Na opinião de Gonzalez, o feminismo no Brasil era formado por mulheres brancas e de classe média que pregavam a emancipação e a inserção feminina no mercado de trabalho, contudo não atentavam para a situação das mulheres negras e pobres, exemplificada nos baixíssimos salários para as trabalhadoras negras domésticas, estas sem qualquer seguridade social e sequer contempladas nas garantias da legislação trabalhista brasileira. Além disso, a autora observava no discurso feminista a não correlação entre a condição social de exploração do trabalho doméstico e a exploração sexual da mulher negra. A autora expressa sua relação tensa com o feminismo: “A exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do que pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe média branca. Por exemplo, ainda existem ‘senhoras’ que procuram contratar negras jovens belas para trabalharem em suas casas como domésticas; mas o objetivo principal é o de que seus jovens filhos possam iniciar-se sexualmente com elas”. (RIOS; RATTS, 2018, p. 10)

Assim, podemos perceber que a articulação entre gênero, raça e classe sempre esteve presente no pensamento de Lélia Gonzalez. É através desse conceito que podemos enxergar a junção dessas dimensões que estruturam formas de opressão, bem como o fracasso do feminismo em analisar a mulher afrodescendente, visto que o próprio movimento reproduz o racismo.

Akotirene (2019) nos mostra ainda que, além desse aspecto, o movimento negro também falha, uma vez que mantém seu caráter machista, oferecendo ferramentas metodológicas somente às experiências do homem negro, mais uma vez deixando de lado a mulher afrodescendente. Para os homens negros, as organizações de mulheres afrodescendentes estavam dividindo o movimento e por isso sofriam forte resistência.

Propõe-se, assim, a interseccionalidade das categorias de raça e gênero, (sendo indispensável também a categoria classe), aliadas às demais linhas de

subordinação e diferenciação que se encontram na sociedade, visto que, por se tratar de uma construção histórica institucionalizada, por meio de políticas públicas, elas se relacionam com outros marcadores sociais, produzindo e reproduzindo mais desigualdades e exclusões. E se a opressão é institucionalizada por meio de políticas públicas, o inverso (promoção de justiça social) também pode e deve ocorrer.

Em se tratando de Brasil, precisamos dar atenção especial às categorias raça e gênero, visto que juntas se potencializam em uma população de maioria afrodescendente e feminina, reproduzindo as opressões e as desvantagens dos grupos menos favorecidos com políticas universalistas, as mulheres em relação aos homens, e os negros em relação aos brancos, dentre outras relações sociais. Isso porque muitos dos movimentos de justiça social não consideram as diversas maneiras pelas quais as múltiplas identidades se cruzam, gerando as múltiplas formas de privilégio ou opressão.

Nesse sentido, entendemos como grande aliado nessa luta o feminismo negro, que propõe uma pedagogia fundada por uma episteme de perspectiva decolonial que vai muito além do respeito ao diferente. Este tipo de epistemologia questiona as bases ideológicas e políticas que estruturam o Estado brasileiro e colabora com propostas consistentes que ampliem as possibilidades de uma mudança estrutural.

Antes de avançar, é importante ressaltarmos que o termo “feminismo negro” sofreu certo receio inicial por parte dos primeiros coletivos de mulheres afrodescendentes, que não conseguiam se identificar com as práticas feministas, que, à época, tratava-se de um movimento bastante europeizado e intelectualizado, afastando daqueles espaços de luta as mulheres de origem mais popular e camponesa, trabalhadoras domésticas e de algumas outras categorias profissionais de remuneração mais baixa que tinham, em sua maioria, mulheres afrodescendentes como trabalhadoras.

Na década de 1980, a relação destas mulheres com o movimento feminista era muito mais de conflito do que de pertencimento. Podemos afirmar que a aproximação com o termo feminismo negro foi se consolidando somente nas décadas de 2000 e 2010, entre outros fatores, especialmente pela entrada de mulheres afrodescendentes nas Universidades brasileiras e nos programas de pós-graduação como docentes, assumindo o movimento como um projeto político, ocupando espaços, fazendo suas vozes serem ouvidas cada vez mais altas, rompendo com a lógica eurocêntrica que por muito tempo dominou o movimento feminista.

Nessa lógica, o papel da educação no feminismo negro é o de propor uma epistemologia diaspórica, decolonial e interseccional, proporcionando uma ressignificação do saber, interrompendo a lógica eurocentrada do pensamento colonial, acerca dos conhecimentos passados. Para Oliveira e Candau (2010, p. 28):

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

De acordo com os autores, trata-se do conceito de “Pedagogia Decolonial”, ou seja:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

Esta pedagogia decolonial não deve ser entendida como um fim a ser buscado, mas como um processo, um percurso, posturas e atitudes que se manifestam como aliadas no combate às mais diversas opressões, tais como gênero, raça, classe, sexualidade, capacidade etc., propondo, ao mesmo tempo, a construção de novas perspectivas epistemológicas.

Aqui, além de tentarmos entender como as professoras entrevistadas vivenciam, superam essas desigualdades, buscamos saber se compartilham dessa “pedagogia decolonial”, e como isso se reflete no enfrentamento às desigualdades de gênero e raça.

Pensar em práticas educativas, com base em uma pedagogia decolonial faz emergir projetos de educação antirracista e feminista, tal como foi proposta por Lélia Gonzalez, com sua *amefricanidade*. Isso implica um trabalho de pesquisa exaustivo, uma vez que exige compreender a história do ponto de vista do sujeito subalternizado em diferentes diásporas.

É nesse sentido que Gomes (2018) compreende o movimento negro como lugar de organização política, constituindo-se como um dos maiores mediadores no complexo tecido social formado pelo Estado, sociedade, escola básica e a universidade com a comunidade negra, visando produzir projetos emancipatórios com grupos sociais invisibilizados pela história e pela educação colonial.

São muitos os desafios para as feministas negras, em especial, frente à perspectiva cada vez mais evidente de um fascismo, aliado a um fundamentalismo religioso com que educadores, intelectuais e ativistas têm se deparado cotidianamente em sala de aula. Pensando nessas questões, Gomes (2012, p. 99) propõe que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

Desse modo, pode-se observar que, de um lado, estão as exigências legais e curriculares, e do outro, as necessárias mudanças no conhecimento que ainda se fazem urgentes para alcançarem às práticas escolares e à formação dos docentes. Devido a esses impasses, o movimento negro tem sido atuante no espaço educacional como local de disputa política e epistemológica.

Nessa perspectiva, a educação superior é importante veículo no trabalho de base, não só nas escolas da educação básica como também na formação de profissionais que atuaram em diferentes lugares sociais, a exemplo dos operadores do Direito.

Nesse ponto, as feministas negras, constantemente, chamam a atenção: não é simplesmente dar mais acesso à educação, ao mercado de trabalho e às relações de consumo, o grande desafio está em reivindicar mudanças de alcance estrutural, visando estratégias de superação das desigualdades de gênero, raça e classe e das variadas formas de colonialidade de poder, saber e ser.

Diante de todo esse contexto de significação de gênero e raça e a intersecção dessas opressões dentro do espaço universitário, questionamos a universidade brasileira como lugar elitizado, patriarcal, racista e sexista e que, durante muito tempo, esteve empenhada em se manter assim, confrontando a necessidade de maior diversidade nas políticas de ascensão e permanência à educação superior.

Machado e Boakari (2013) demonstram que trazer a discussão de raça e gênero à universidade é motivo de tensão e desconforto, visto ser um assunto bastante evitado e, inclusive, desmerecido pela comunidade científica. Sobre as dificuldades enfrentadas em inserir estes temas em aula, bell hooks (2013) alerta que

professores e professoras temem aderir às novas práticas por receio de não serem respeitados ou de serem considerados pouco acadêmicos.

No entanto, é importante ser questionado e refletido como este lugar continua sendo marcado por preconceitos e discriminações, bem como ainda reproduz a exclusão social como prática comum, pois:

Isto revela, também, o quanto as universidades precisam romper com o silenciamento das questões de gênero e raça na academia, ampliando as suas discussões para além dos grupos de estudo e pesquisa engajados nesses temas. Ora, as universidades são instrumentos políticos importantes para uma abertura epistemológica que seja resultado de partilha intelectual entre pesquisadores/as e utilizadores/as das epistemologias construídas. (MACHADO; BOAKARI, 2013, p. 284).

Assim, faz-se necessário compreender a importância da educação e do lugar social formado pela Universidade como um caminho para a efetivação da igualdade no plano material, sendo instrumento de luta, resistência e força transformadora da sociedade. Isso significa criar mecanismos que abalem o processo de estruturação da universidade como *locus* de poder, elite e segregação racial e de gênero, reinventando outro, cada vez mais, diverso e inclusivo.

Desenvolver e efetivar uma educação étnico-racial e pautada nas concepções da igualdade de gêneros é uma das grandes provocações que devem ser enfrentadas pelo poder público e pela sociedade, permitindo que estes atores passem a questionar as políticas universalistas e encarem a necessidade urgente de medidas pontuais para o enfrentamento do racismo e sexismo e de valorização da população afrodescendente e das mulheres, por tanto tempo estigmatizada e invisibilizada.

O que não podemos esquecer é que, dentro de toda e qualquer ação governamental, e na realidade de qualquer país, o direito à educação e o acesso à Universidade é um excelente caminho para a materialização da igualdade tão apregoada pelos textos constitucionais e garantias fundamentais, tornando-se realidade na vida das minorias que buscam pelos seus direitos sociais.

Propiciar a presença desses brasileiros nos bancos intelectuais das universidades pode permitir uma mudança no perfil dos intelectuais universitários, trazendo ao espaço de discussões acadêmicas a presença de sujeitos preocupados com as questões sociais que assolam a sociedade.

E dentro dessa perspectiva, surge em nós o questionamento de como esses novos intelectuais (especificamente as mulheres afrodescendentes) podem influenciar na formação de alunos do curso de Direito, trazendo mais consciência social para as

questões que necessitam ser enfrentadas, visto que estes alunos serão futuros profissionais que estarão ligados à cargos de poder e influência, como advogados, juízes, promotores de justiça, e até cargos políticos.

Desenvolver análises que interseccionam as dimensões de gênero e raça para compreender experiências da educação superior, em específico, do curso de Direito da UFMA, é, em nosso entendimento, um caminho para trazer novas discussões e enfrentamentos para dentro de um curso tão elitizado, provocando reflexões sobre uma nova forma de enxergar a ciência e a produção do conhecimento científico na efetivação da justiça social.

Com essa atitude, podemos entender que a presença de intelectuais afrodescendentes e feministas, dentro do curso de Direito, é extremamente fundamental para ampliar as lutas e reivindicações contra as desigualdades e silenciamentos há tantos anos perpetuados pela estrutura social racista e sexista, que se nega a abdicar de seus privilégios para garantia de uma sociedade cada vez mais igualitária e justa, garantindo uma revolucionária conexão entre o conhecimento científico e os anseios sociais.

Dessa forma, é completamente aceitável e muito desejável uma educação superior, e um curso de Direito que incorpore as discussões de gênero e raça enquanto identidade, violência, discriminação, de modo que os alunos observem os objetivos da Constituição Federal, dos tratados internacionais, de toda nossa legislação infraconstitucional, dos planos nacionais e, especialmente, das Políticas Públicas como meios para cumprir e efetivar uma sociedade realmente preocupada com as desigualdades sociais.

A esse respeito, a docente Bromélia faz o seguinte comentário:

A gente sabe que nós somos a maioria dos cursos jurídicos, nós mulheres, hoje já temos um patamar de mais de 50% de mulheres, já temos essas estatísticas, e é um reflexo do que acontece na maioria dos cursos de Ensino Superior, na graduação, licenciatura, as mulheres conseguem chegar, graças à implementação de cotas, e até sua dedicação. A dedicação das mulheres é buscar a sua independência, seu mercado de trabalho, e as oportunidades que são caras pro ensino público gratuito, superior no Brasil, que isso é muito importante precisamos lutar pelo ensino gratuito para todos no Brasil, e diante de todas essas ameaças né, o neoliberalismo vem com um contradiscurso agora talvez muito mais firme, talvez depois da pandemia, talvez, não sei, mas é o que se deslumbra né, mas é mais uma forma da gente apresentar isso como um elemento de resistência, de como é possível e como é necessário que a gente consiga não retroceder no tempo de que era muito mais custoso, muito mais complicado para uma mulher chegar na universidade, sobretudo sendo de camadas mais baixas da população. [...] é desproporcional o número de mulheres que entram nas universidades, para o número de mulheres que ascendem à universidade na condições de

docentes depois, e menos ainda de gestoras nessas mesmas universidades, então é raríssima a quantidade de reitoras.

Assim podemos observar que, mesmo tendo alcançado o acesso à educação superior, os mecanismos estatais operam no sentido de manutenção das desigualdades, aumentando sempre que possível, as dificuldades para obter a igualdade nas relações raciais e de gênero.

Para compreender os nós que amarram estas opressões, precisamos categorizar os marcadores gênero e raça e compreender seus conceitos. E foi no contexto dos estudos feministas que o conceito de gênero surgiu enquanto categoria de análise, através das discussões sobre as relações de poder inseridas na relação de homem *versus* mulher, na qual o homem centraliza o papel dominante e a mulher, o papel de dominada. Todavia, essa concepção de poder fixa, única e permanente começou a ser problematizada e questionada, visto que, conforme elucida Louro (2014, p. 42), “esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social”.

É nesse contexto que se pode afirmar que os gêneros são produzidos dentro e pelas relações de poder, marcados pelas diferenças e desigualdades entre os sujeitos masculinos e femininos. São esses marcadores sociais que visam classificar homens e mulheres dentro de um conceito único e irrefutável, baseado em concepções biológicas de que, por natureza, estes sujeitos são naturalmente diferentes, e, portanto, toda a sociedade deve aceitar e conviver com estas diferenças.

Ocorre que é através desta demarcação que se constroem as relações sociais, justificando as diferenças entre mulheres e homens no campo biológico, estendendo-se para suas qualificações ou ainda em suas capacidades de desempenhar tarefas. Diversas teorias foram desenvolvidas para provar que mulheres e homens tinham distinções físicas, psíquicas, habilidades sociais e comportamentais e, inclusive, colocar cada um dentro de um lugar e destino próprio de cada gênero.

É assim que o feminismo vai se constituindo na tentativa de buscar respostas à marcação dessas diferenças como atributos de inferioridade/superioridade. A presença das mulheres nos espaços acadêmicos e na criação dos estudos científicos sobre mulheres inaugura um novo campo de conhecimento, momento que o termo gênero surge como categoria analítica para compreender as experiências de mulheres, bem como para designar as relações sociais entre os sexos feminino e masculino.

Então, em meados dos anos 1980, os estudos feministas incorporaram o termo gênero em suas pesquisas, a fim de definir o que caracterizava uma mulher e um homem na sociedade, quais eram seus papéis e o que os definia.

Joan Scott (1995), feminista e historiadora norte americana, ensina-nos que os estudos iniciais de gênero buscavam se referir à organização social da relação entre os sexos, constituindo-se como um novo terreno a ser estudado. A autora agrupa as análises de gênero em três perspectivas. A primeira busca justificar o termo explicando as origens do patriarcado, através da dominação masculina sobre a mulher essencialmente pelo controle reprodutivo desta. A segunda, de viés marxista, busca a compreensão centrada na causalidade econômica e na possibilidade de mudanças entre os sexos com a mudança das relações de produção, visando responder às críticas que surgem no seio nos estudos feministas. E a terceira, de viés psicanalista, busca explicar a produção e reprodução da identidade de gênero de sujeito já a partir de criança, de forma a encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero a partir da influência da experiência concreta da relação com os pais ou parentes, bem como de onde surgem e como se formam as ideias de masculinidade e feminilidade.

Formulando seu próprio conceito acerca do que seria gênero, Scott compreende que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

Importante salientar que o conceito de Scott (1995) questionou os pressupostos contidos nas primeiras formulações do termo gênero, identificado como relativo às mulheres e às relações entre os sexos, ou a partir das concepções das teorias acima apresentadas. E foi a partir de seus estudos que o conceito de gênero, enquanto categoria de análise, passa a ser articulado com os conceitos de classe e raça, ampliando, dessa forma, os estudos sobre as desigualdades no acesso ao poder.

Entretanto, durante muito tempo, os estudos feministas foram estritamente ligados a um grupo específico de mulheres, brancas e de classe média dos Estados Unidos e da Europa, deixando de fora uma multiplicidade de mulheres não visibilizadas pelos estudos da época. O feminismo ignorou as múltiplas diferenças entre as mulheres, omitindo-se frente às reivindicações e denúncias de hierarquizações e discriminações dentro do próprio movimento.

Importante mencionarmos que o conceito de gênero em seu início trouxe uma profunda contribuição para os debates ocorridos naquele momento histórico,

representando uma das maiores conquistas feministas da época. As discussões foram ampliando-se com profundidade teórica e empírica, e gênero passou por sérios questionamentos a partir da divisão sexo/gênero, visto que formulava a ideia de que o sexo é natural, biológico, e o gênero é socialmente construído. Esse conceito foi bastante problematizado à luz das mais diversas diferenças existentes entre as próprias mulheres, que discutiam as diferentes maneiras de ser mulher, e não apenas uma, frágil, submissa e heterossexual, conforme se debruçavam os estudos iniciais de gênero.

Assim, surgiram diversos movimentos com debates centrados nas diferenças, isto é, nas desigualdades e desequilíbrios de poder entre as mulheres em geral, assim como o da autodefinição de ser mulher. Sobre este assunto, Carneiro (2003, p. 228) abordou a invisibilidade da multiplicidade de mulheres que comportam o movimento feminista, afirmando que:

[...] em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. As denúncias sobre essa dimensão da problemática da mulher na sociedade brasileira, que é o silêncio sobre outras formas de opressão que não somente o sexismo, vêm exigindo a reelaboração do discurso e práticas políticas do feminismo. E o elemento determinante nessa alteração de perspectiva é o emergente movimento de mulheres negras sobre o ideário e a prática política feminista no Brasil.

No mesmo sentido, Louro (2014, p. 55):

[...] Essa múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.

[...] Se aceitarmos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmarmos que as identidades são sempre parciais, não unitárias, teremos dificuldades de apontar uma identidade explicativa universal.

[...] as diferentes divisões provocam, então, distintas lutas e solidariedades – parciais ou provisórias. Colocar uma única e permanente base para a luta política representará, provavelmente, a subordinação ou o escamoteamento de outras disputas igualmente significativas.

Já falava sobre essas “múltiplas camadas” a feminista, autora e militante Lélia González, que antes de descobrir-se negra em uma sociedade fortemente racista e machista, passou por um processo de embranquecimento até se dar conta das opressões que sofria:

Na Faculdade eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida, dentro do sistema. Eu fiz Filosofia e História. E a partir daí começaram as contradições. Você enquanto mulher e enquanto negra sofre evidentemente um processo de discriminação muito maior. E, claro que, enquanto estudante muito popular na escola, como uma pessoa legal, aquela pretinha legal, muito inteligente, os professores gostavam, esses baratos todos [...] (GONZALEZ, 1979, p. 202-203).

Foi dentro do movimento negro que Lélia observou, vindo de seus companheiros, a reprodução de práticas sexistas, sentindo cada vez mais necessidade de abordar a situação da mulher negra, que se via diante da combinação entre o racismo e o sexismo.

A autora desenvolve seu pensamento criticando tanto o feminismo branco quanto o feminismo negro que estava em formação, alegando que estes não se preocupavam em representar a trajetória de mulheres negras das classes populares nem em discutir temas que não enfrentavam a realidade da vida da população negra.

Lélia Gonzalez, junto com outras ativistas como Sueli Carneiro, trouxe para o feminismo brasileiro críticas que se tornariam fundamentais para o movimento. Na década de 1980, ao denunciar a falta de representatividade das mulheres negras nos espaços de decisão e deliberação, a autora demonstra as mesmas dificuldades que também foram retratadas pelas feministas negras norte americanas, entre elas, Angela Davis, Patrícia Hill Collins e bell hooks, reafirmando que a questão do afastamento das questões de raça e classe do movimento feminista era histórico, sistêmico, permanente e deveria ser combatido.

Nesse sentido, devemos pensar que o feminismo, conceito desenvolvido em várias ondas ou visões dos movimentos feministas, tem contribuído nas formulações do conceito de gênero, buscando soluções para opressão da mulher na sociedade, mas no seu conceito inicial, não trazia resposta para as diversas formas de exclusão das mulheres que aparecem na sociedade, com as violências de classe e raça.

O movimento branco, conforme denunciado por Davis, González, Carneiro, entre diversas outras mulheres, e aqui podemos incluir também as feministas latino-americanas como Glória Anzaldúa (2005) e Maria Lugones (2008) não foi capaz de se desvencilhar da noção universal de mulher, e, portanto, absorver as múltiplas diversidades e desigualdades por elas atravessadas.

bell hooks (2018), problematizando a ideia da unificação da categoria mulher pelo movimento feminista, aponta que as mulheres brancas negavam as diferenças, nunca pensando em raça e gênero como categorias a serem discutidas juntas. A

discussão prioritária sempre foi gênero, pois somente assim as mulheres brancas poderiam assumir a luta como sendo delas.

A autora informa que, entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, uma geração de mulheres não brancas ousaram desafiar o racismo dentro do movimento feminista, dando início às discussões teóricas acerca da subordinação da mulher negra em relação à mulher branca, conscientizando-se acerca da inegável conexão existente entre raça e gênero.

Esse modo de pensar, hierarquizando gênero e raça é típico do pensamento eurocentrado. Assim, é importante trazer discussões a partir de outras teorias, outras perspectivas epistemológicas, que nos permitem ressignificar os nossos saberes, fazendo as rupturas necessárias.

As primeiras visões do feminismo não se preocuparam, inicialmente, em se desvencilhar das armadilhas do privilégio de raça. Assim nos ensina Euclides (2017, p. 39):

As feministas naquele momento reivindicavam e colocavam em evidência as desigualdades sociais que as mulheres vivenciavam. Este momento, caracterizado pela 1ª onda do movimento feminista, foi de grande importância para se ampliar os debates em torno das desigualdades, mas focou-se pela descrição binária das diferenças entre os sexos masculino e feminino não problematizando esses lugares de fato.

É dentro dessas discussões que o feminismo se retroalimenta e passa a buscar resposta para outras questões, como por exemplo: até que ponto os estudos de gênero invisibilizam outras formas de opressão? Quem são as mulheres, alvo de inquietação dos feminismos e qual a contribuição destes estudos para o fim das opressões de classe e raça?

As feministas negras, nessa perspectiva, buscaram quebrar estes padrões hegemônicos, trazendo uma nova proposta até então silenciada, produzindo análises e construções teóricas a partir das diversas formas de opressão que se interseccionam com o gênero, saindo da universalidade da discussão do feminismo branco.

Importante elucidar que o feminismo negro não é um complemento a outros feminismos, nem uma adição ao “feminismo universal”, mas “parte de uma perspectiva de se pensar projetos e abordagens que deem conta das opressões estruturais, a partir de formulações políticas, fruto das reivindicações de mulheres negras” (BERTH, 2019, p. 93).

Assim, trazer as contribuições do feminismo negro para a discussão da categoria gênero é de profunda importância nesta pesquisa, como estratégia de busca da superação das opressões estruturais, combatendo a visão eurocentrada que foi difundida pela ótica colonizadora do próprio feminismo, ressignificando o que já foi dito e ensinado sobre gênero sob o viés da igualdade e universalidade.

Nesse sentido, para ampliar nossas concepções, trazemos as discussões da autora feminista nigeriana Oyèronké Oyěwùmí, que busca questionar a categoria gênero a partir da ideia de família nuclear e da experiência africana, demonstrando que os clássicos conceitos de gênero, discutidos pelo feminismo ocidental e de estrutura patriarcal, não conseguiram construir uma base inclusiva nas mais diversas sociedades. Para a autora, a divisão da humanidade em gêneros masculino e feminino, e como isso conseqüentemente criou um sistema de opressão, ocorreu apenas a partir dos processos de colonização, não sendo naturais em sociedades africanas. Nesse sentido, Oyěwùmí (2002, p. 173) afirma:

Muitas estudiosas têm criticado o gênero como um conceito universal e têm demonstrado o quanto essa é uma categoria particular da política das mulheres brancas anglófonas, especialmente nos Estados Unidos. Talvez a crítica mais importante das articulações feministas de gênero seja aquela feita por uma série de pesquisadoras afro-americanas, as quais insistem que nos Estados Unidos não é possível, de maneira alguma que gênero seja considerado como algo independente das noções de raça e classe. [...] Fora dos Estados Unidos, as discussões têm focado na necessidade de prestar atenção ao imperialismo, à colonização e a outras formas locais e globais de estratificação, que dão peso à afirmação de que gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas hierárquicos.

A autora nigeriana discute o conceito de gênero a partir da perspectiva de que, na narrativa ocidental, existe uma categorização dos papéis sociais de acordo com o determinismo biológico, e, portanto, os gêneros definidos como masculino e feminino são diretamente associados aos papéis que devem ser exercidos por homens e mulheres na sociedade, provocando-nos a pensar o que é o biológico e o que é o social.

Oyěwùmí (2002) argumenta, a partir da perspectiva dos estudos realizados junto à sociedade Yorùbá do sudoeste da Nigéria, que estes marcadores sociais tidos como universais não se apresentam em todas as sociedades. Nos povos Yorùbá, a família não é demarcada por gênero, visto que o princípio fundamental da sua organização familiar é a senioridade, conceito este definido como dinâmico e fluído.

Para a autora, toda a estrutura social ocidental discutida através do feminismo está enraizada no núcleo familiar, sendo este entendido como a forma universal de

formação social. Nesse contexto familiar, a mulher sempre será sinônimo de esposa. A família nuclear é, portanto, categorizada pelo gênero, e se constitui como a primeira fonte de hierarquia e opressão das mulheres. De acordo com Oyěwùmí, os estudos sobre a África relacionados ao gênero não devem ter como premissa os discursos do conceito de gênero predominantes em diversas sociedades ocidentais.

Tentando trazer um discurso acerca da não universalização do conceito de gênero, a autora aponta que o papel social exercido pela mulher nas sociedades europeia e americana não consegue ser analisado de fora da família nuclear, estabelecida como a construção social formada por uma mulher subordinada, um marido que detém o poder familiar e os filhos.

Na sociedade Yorùbá, a gravidez e o parto têm importância relativa somente às suas finalidades de procriação, e não são utilizados como mecanismo de opressão das mulheres. Funções sociais como a de quem será o governante, quem realiza o cultivo ou quem pode comercializar no mercado não estão diretamente relacionadas a fatores biológicos como marca e diferenciação dos corpos, mas são questões propriamente sociais.

O trabalho da autora surge como uma verdadeira ruptura epistêmica no que diz respeito aos estudos de gênero, propondo uma nova forma de enxergar as relações sociais para além da determinada pelo feminismo branco, pois conforme enfatiza:

Os exemplos africanos anteriores apresentam vários desafios à universalização injustificada dos discursos feministas de gênero. A partir dos casos apresentados, torna-se óbvio que as categorias sociais africanas são fluidas. Elas não se apoiam no tipo de corpo, mas no posicionamento social, que é altamente situacional. [...] A análise e interpretação da África devem começar a partir da África. Os significados e interpretações devem resultar da organização e das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos (OYĒWÙMÍ, 2002, p. 181).

Trabalhos como o da autora nigeriana são importantes para uma nova discussão acerca do que é o feminismo e do conceito de gênero nas sociedades ocidentais, que buscam universalizar uma teoria, encaixando todo tipo de corpo, de representação social, de configuração familiar e de expressão social e cultural em uma única fórmula, a partir da estrutura ocidental/patriarcal, diminuindo e apagando todos os outros diversos saberes.

São análises como essa que nos permitem pensar em como as categorias ocidentais relacionadas ao gênero e a uma determinada concepção de organização familiar não dão conta de compreender ou definir a organização social e cultural de outras sociedades, pois se constituem em um estudo de gênero desassociado dos

conceitos de raça e de classe que não consegue responder às diversas questões que se configuram no que diz respeito às opressões e hierarquizações vivenciadas pelas diferentes maneiras de ser mulher, visto que a categoria gênero não é somente socialmente construída, mas também é historicamente localizada.

Faz-se urgente, portanto, que novos debates apareçam dentro dos estudos feministas de modo a ampliar as discussões e trazer à tona as múltiplas opressões que compõem as diferenças entre as mulheres, permeado por uma desconstrução do que é imaginado e idealizado como papel feminino na sociedade, criando verdadeiras barreiras que há anos têm sido intransponíveis. Precisamos de publicações que nos apresentem as diversas vozes que falam sobre gênero e sobre raça, uma vez que a pluralidade de mulheres é real e inegável.

Considerada a complexidade do conceito de gênero, necessário se faz realizar alguns apontamentos quanto à categoria raça e como esta se relaciona com o gênero para demarcar as opressões sociais. Discutir a categoria raça nos leva a afirmar que este conceito possui diversos e controversos sentidos, mas é importante destacar que o uso deste termo como forma de classificação humana é um fenômeno moderno (século XVI), e seu sentido é sempre mutável, conforme a circunstância histórica à qual estivermos nos referindo.

Nesse sentido, lembrar brevemente o desenvolvimento da história do colonialismo europeu se faz necessário, visto que através dele se expande a ideia de que o homem branco europeu é civilizado e detentor dos direitos e da razão universal, e, portanto, era-lhe legítimo o poder de colonizar e civilizar os outros povos por eles considerados como primitivos. A esse respeito, ressalta Almeida (2019, p. 27, grifos do autor): “foi nesse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da *razão* e a que se denominou *colonialismo*”.

É assim que surge a ideia de racializar a humanidade, ou seja, atitude de separar os seres humanos em raças superiores, civilizadas, e inferiores, que necessitavam da “civilização”. Dessa forma, o colonialismo europeu submeteu e tentou destruir as populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania, fundamentados na tese de que estas precisavam ser colonizadas, pois eram povos degenerados e sem cultura.

Tal prática foi utilizada como mecanismo para justificar a universalidade da razão, feita através da brutalidade e da violência propagadas pelo colonialismo. Este

movimento buscou, por meio da submissão e destruição dos povos, de suas histórias e de suas culturas, oprimir e explorar, justificando tudo através de práticas discriminatórias, realizadas por meio da desumanização.

Ainda de acordo com Almeida (2019), esse processo culmina com a ideia do determinismo biológico no século XIX, utilizado para explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças existentes. Assim, “a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*”. (ALMEIDA, 2019, p. 29, grifos do autor).

Esse determinismo serviu, portanto, para explicar o que se entendia por inferioridade racial dos povos colonizados e para justificar a necessidade de corrigi-los. Esse pensamento foi difundido pelo que se conhece como racismo científico, que conquistou enorme prestígio acadêmico, científico e político, corroborando a tese de que os povos colonizados precisavam da colonização porque estariam fadados ao subdesenvolvimento e à desorganização política. Articulando gênero e raça, observamos que o determinismo biológico foi usado para justificar a inferioridade racial e da mulher.

Interessa-nos compreender como o argumento racial foi, política e historicamente, construído nesse momento, assim como o conceito *raça*, que além de sua definição biológica, acabou recebendo uma interpretação sobretudo social. O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como objeto de conhecimento, cujo significado será constantemente negociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise. Nesse mesmo sentido, destacamos o seguinte argumento:

[...] por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: 1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural, Frantz Fanon denomina racismo cultural (ALMEIDA, 2019, p. 30-31).

É dessa forma que se consegue construir um forte mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, justificada em teorias científicas impregnadas de “interesses ideológicos, sociais, políticos e econômicos que buscavam a manutenção do *status quo* social da época”. (MACHADO, 2018, p. 184).

Assim, podemos compreender como os termos raça e racismo foram sendo utilizados, em cada contexto histórico, para justificar, de diferentes modos, a opressão e exploração do povo negro frente à superioridade branca e europeia. Primeiramente como justificativa biológica (determinismo biológico no século XIX), e logo em seguida através de uma explicação essencialmente política e social (antropologia no século XX).

O conceito de raça não é fixo e determinado, podendo adquirir uma série de significados, a depender das condições históricas em que o analisamos. Juntamente a essa análise, deve-se observar a conceituação do que entendemos por racismo, visto que são categorias que se inter-relacionam como mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais, especialmente utilizadas para oprimir e estabelecer lugares específicos para a mulher afrodescendente, como os espaços menos privilegiados e remunerados no mercado de trabalho. Racismo, para Almeida, constitui-se

“[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (2019, p. 32).

Corroborando esse entendimento histórico, conforme os estudos de Lélia Gonzalez (1982) os modos de operar o racismo ao longo da história se iniciam com a religião, que divide as pessoas entre cristãos e pagãos, e assim começando as primeiras formas discriminatórias. Mas, no século XVIII, surge a ideia de igualdade. Posteriormente, passa-se, no século XIX, para a ciência, que defende a missão civilizatória do branco sobre o negro, justificada pelo determinismo biológico, e, no século XX, a implantação dos fatores culturais e sociais para justificar o racismo.

No Brasil, dizia-se que o processo de mestiçagem da população que ocorria em decorrência da miscigenação era responsável pelo atraso da nação, e até causa de uma possível inviabilidade de desenvolvimento do país. Essa é uma análise bastante preconceituosa e universalizante, que descreve um povo a partir de um julgamento moral e baseado em uma característica única. Trata-se de um mito “que naturaliza as desigualdades, produzindo uma imagem da sociedade brasileira fortemente hierarquizada, na qual cada grupo tem um lugar natural” (DAMATTA, 2010, p. 64).

Na década de 1930, tem-se como principal expoente das ideias raciais Gilberto Freyre (1900-1987), que se contrapõe à ideia de que a miscigenação era algo ruim e

prejudicial ao desenvolvimento do país, e que a mestiçagem seria harmoniosa e frutífera, difundindo que, no Brasil, não havia preconceito ou discriminação, e que todos possuíam iguais oportunidades econômicas e sociais, e, portanto, não existiriam sérias barreiras sociais ao avanço social da população afrodescendente.

Apesar de não ter desenvolvido a expressão conhecida como “democracia racial”, Freyre é associado à vertente culturalista dos estudos raciais no Brasil, sendo constantemente identificado como seu autor por quem não conhecia a fundo a sua obra. No entanto, esta expressão foi usada “nas décadas de 1940 e 1950 por Arthur Ramos, Roger Bastide e Charles Wagley”. (MACHADO, 2018, p. 189).

Hoje, a teoria da democracia racial é entendida como um mito e sua decadência se iniciou na década de 1950 a partir das pesquisas coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que buscou estudar a “bem-sucedida” experiência das relações raciais no Brasil, para assim produzir uma disseminação da experiência nos outros países. Ocorre que o resultado dessas pesquisas resultou no contrário, demonstrando que a democracia racial era um sonho distante, e que o país era permeado de diversos e complexos conflitos raciais.

Nas décadas de 1950 e 1960, os principais nomes sobre o tema são Florestan Fernandes (1920-1995), Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1926-2004), que defendem a teoria de que a situação do negro no Brasil, depois da abolição, é vista como herança do antigo regime escravocrata, e que o racismo, que agora passa a ser enxergado, é um fenômeno transitório que tende a desaparecer com o amadurecimento do capitalismo, o que também é um mito, visto que o racismo sustenta o capitalismo. Não obstante, de acordo com Machado (2018, p. 190), “[...] Florestan Fernandes conclui que o preconceito e a discriminação racial constituem mecanismos que atrasam a integração do negro na sociedade de classes”.

Gonzalez (1982) aponta que nenhuma dessas teorias considera seriamente a possibilidade de coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista. De acordo com a autora, atualmente:

As práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro. (GONZALEZ, 1982, p. 89).

Trata-se de uma verdadeira manutenção de poder e privilégio vivenciada pelos brancos. Aprofundando o discurso da definição de lugares na sociedade, a autora

ainda argumenta que o grupo racial dominante impõe e define os “lugares apropriados” para as “pessoas de cor”, gerando uma verdadeira segregação geográfica.

A docente Ipê vivenciou bastante essa realidade em sua trajetória no curso de Direito, de modo que relata:

O curso de direito para mim, eu sempre olho como um misto de encantamento, porque foi uma experiência muito boa, mas ao mesmo tempo com preocupação, porque é a reprodução da desigualdade em um nível absurdo. Existem boas experiências, bons relatos, revoluções individuais, a minha própria história é uma assim. Uma revolução pessoal muito grande, familiar. Esse aluno negro, quando está na faculdade, em sua maioria, quando ele consegue acessar um posto de maior prestígio ele não chega sozinho, ele chega com os pais, com os irmãos mais novos, ele chega com toda uma carga adicional, então não é à toa que as histórias se repetem, é muito complicado porque a gente está sempre cansado, a gente está sempre no limite, a gente tem que brigar contra o racismo, contra o sexismo, brigar para aceitarem nosso cabelo, brigar para aceitarem o formato do nosso nariz, brigar pelas cores que a gente usa, brigar pelos assuntos que a gente escolhe, e aí o direito é espaço neutro científico, que não permite essas vivências.

Essa situação aprofunda as desigualdades sociais, visto que obstrui a mobilidade social, apresenta um grau de desigualdade educacional significativa, experienciada ainda mais nos mais altos níveis de escolaridade, pois produz uma participação desproporcional dos grupos raciais na força de trabalho que culmina em uma forte disparidade na distribuição de renda.

Analisando a experiência da docente Ipê, podemos observar que a universidade, enquanto espaço de privilégio social, se tornou em sua trajetória algo dolorido e empolgante, pois ao mesmo tempo que lhe permitiu ascensão social, escancarou a ausência de seus semelhantes e toda a dor enfrentada pelo racismo. Observar corpos negros na universidade foi começar a tornar-se possível a partir das legislações de cotas, ações afirmativas utilizadas como estratégias de combate às desigualdades raciais.

A ampliação do acesso à Universidade mudou o lugar ocupado por muitas mulheres afrodescendentes, que se destacaram como acadêmicas, intelectuais e escritoras. Nomes como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Djamila Ribeiro tornaram-se a ponta que começou a se desenrolar nesse emaranhado de nós que a estrutura racial criou, sendo ponto de partida, referência e inspirações acadêmicas para outras mulheres afrodescendentes, como nossas docentes participantes da pesquisa.

Uma mulher afrodescendente na Educação Superior é exceção à regra e resultado da luta de muitas que decidiram desatar os nós que as oprimem. Mesmo diante dos avanços, estas mulheres ainda são constantemente silenciadas e marginalizadas, afastadas dos espaços de produção acadêmica e pensamento crítico. É o racismo manifestando-se em suas formas mais cruéis e opressoras nas experiências da mulher afrodescendente.

Buscando compreender como o racismo opera na sociedade, Silvio Almeida (2019) argumenta que, no Brasil, ele é estrutural e se manifesta de forma natural na sociedade. Para tanto, o autor nos chama atenção para o fato que o racismo não é apenas uma ação individual, nem criado pelas instituições para manutenção de poder, mas sim por elas reproduzidos. Não é uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Para Almeida (2019, p. 50): “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”.

Assim, compreendemos por que a mulher afrodescendente ainda ocupa os piores postos de trabalho, recebe os salários mais baixos. Trata-se de um conjunto de ações orquestradas institucionalmente pelo Estado e sociedade, com o claro objetivo de manter o *status quo* dos privilégios e opressões.

No Brasil, foi necessário construir uma base teórica para naturalizar as desigualdades. De acordo com Nascimento (2005, p.235), este recurso conceitual

“foi produzido e difundido pelos museus, pelas academias de Direito e Medicina e pelos institutos de História e Geografia do país. O resultado da produção destas instituições expressou-se nas categorias dos sistemas classificatórios raciais oficial e extra-oficial. Estes propiciaram o contexto no qual o Governo e as elites intelectuais conceberam a nacionalidade e a cidadania no país.”

Podemos observar que todas as ideias criadas para justificar o racismo, e, portanto, as desigualdades estruturais que são produzidas no Brasil foram construídas por meio dos significados que foram dados ao conceito de raça, sempre buscando, em cada contexto histórico, moldar as justificativas para que estas dessem conta de explicar os problemas nas relações sociais no país, seja identificado como questão meramente biológica, seja pontuando questões sociais ou culturais. No entanto, nenhuma delas foi capaz de questionar e problematizar os conceitos de raça e como eles foram utilizados para justificar a manutenção da estrutura social racista e opressora.

Com a finalidade de analisar os significados correspondentes às questões raciais no Brasil, Machado (2018) desenvolve uma “arqueologia do conceito de raça” identificando o que denomina: “ondas de produção de significados”, a partir do conceito raça, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Significados do conceito raça

ONDAS / PERÍODOS	AUTORES	CONCEITOS/SIGNIFICADOS
1ª onda - Final do Séc. XIX e início do Séc. XX	Romero, Rodrigues e Viana	Raça biológica; mestiçagem biológica; Naturalização das diferenças; Hierarquização por atributos físicos; Inferioridade da população africana e seus descendentes.
2ª onda - 1930 a 1950	Freyre <i>et al.</i>	Raça cultural; mestiçagem cultural; Classe social; Etnia; Democracia racial; Relações raciais harmônicas; construção da brasilidade; Influência da UNESCO; Problemas de ordem capitalista com foco nas classes sociais.
3ª onda - 1950 a 1960	Pinto <i>et al.</i>	Raça biológica; relações raciais; cor; negro; Herança da escravidão; Discriminação racial; Preconceito racial e de classe;
4ª onda - 1960 a 1980	Hasenbalg, Silva e Telles	Análises estatísticas dos efeitos do preconceito racial; relação entre desigualdade racial e mobilidade social;
5ª onda - Anos 1990 (pós-Constituinte)	Guimarães, Gomes e Cunha Junior	Raça social; étnico-racial; afrodescendência; problematização do conceito raça, refutando sua criação biológica; criticidade.

Fonte: Machado (2018).

Esse estudo nos ajudou a compreender a importância dos significados que são dados às questões raciais e como estes discursos, sustentados por ideias racistas (seja de determinismo biológico ou cultural) foram sendo utilizados para justificar o processo de colonização e a produção das relações capitalistas. Nessa perspectiva, importa aqui salientarmos que, na quinta onda de produção de significados, observamos uma postura de ruptura ao introduzir uma análise crítica ao que até então havia sido posto.

Assim como a categoria gênero é problematizada, essa criticidade surge a partir da problematização do uso do termo raça pela vertente biológica, trazendo ao cenário a inclusão do conceito de afrodescendência, que aqui utilizamos como nossa escolha de definição racial ao trabalhar com as professoras do curso de Direito.

Ainda de acordo com Machado (2018, p. 192):

[...]Afrodescendência refere-se aos sujeitos com suas histórias de vida ligadas ao 'conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil'. (grifo nosso)

O uso do termo afrodescendência é importante dentro dessa perspectiva epistemológica porque conversa com as teorias decoloniais que propõem essa subversão do caráter universal e totalizante ao qual somos apresentadas/os, nos exigindo “dentre outros aspectos, estudos, pesquisas e intervenções políticas interseccionais” (MACHADO, 2018, p. 214).

Coelho e Boakari (2013) apontam que o uso do termo afrodescendência se torna interessante na medida em que ele se afasta das classificações biológicas, religiosas e inclusive culturais que buscaram definir a classificação em raças como marcadores sociais de poder, definindo o lugar do negro na sociedade sem romper com os pensamentos eugenistas. É uma tentativa de fugir das representações negativas já inculcadas na expressão negra!

Para além disso, apontam ainda que todos os outros termos utilizados, como preto, negro, pardo, entre outros, refletem preconceitos raciais, pois definem um povo a partir de conceitos fenotípicos, como cor da pele e estrutura do cabelo, e é utilizado como instrumento para a sua invisibilização e negação de sua identidade/diferença. De acordo com os autores:

Na tessitura da história da formação do povo brasileiro, os valores dos afrodescendentes foram ignorados e inferiorizados pela supremacia de uma ideologia branca europeia, que, impondo-se como cultura padrão, tentou apagar as valiosas contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da nação brasileira, por meio de um “aparelho ideológico bem arquitetado”, o qual contou com os mais diversos intelectuais, que, com formação dentro da lógica colonialista e a serviço do poder constituído, prestaram-se a respaldar com pesquisas científicas a inferiorização do afrodescendente e a banalização de sua atuação como sujeito ativo na construção da história, da cultura e das riquezas do Brasil (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 5).

O uso da denominação afrodescendência sugere uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história, embora, o uso do termo não seja consenso entre os teóricos, gerando grandes debates acerca do uso de afrodescendente, negro, preto, ou outro termo.

Muito do uso desses termos constitui um debate fundamentado na carga semântico-ideológica dos conceitos, e que se torna complexo pela dificuldade de enfrentamento dos estereótipos linguísticos, muitas vezes motivados e até explicados pela estrutura hierárquica social dominante.

O estudo de Coelho e Boakari (2013) vai ao encontro da quinta onda de produção de significados anteriormente discutida, definindo que o uso dessas “nomenclaturas confusas encontram contestação, principalmente dos movimentos

negros, que ao longo da história lutam para a ressignificação da identidade racial dos afrodescendentes aqui no Brasil.” (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 11).

Para Cunha (2001), a afrodescendência está ligada à noção de uma etnia de descendência africana. Segundo o autor (2001, p.11):

“Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla interétnica no Brasil, mas sim com a história. O conceito de afrodescendência surge devido as controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil. Esta identidade existe, entretanto ela não é única, não tem uma coesão monolítica.”

Para (FONSECA, 2004, p. 70):

“O uso do termo situa-se em um debate contemporâneo, desenvolvido pelas complexas sociedades multiculturais, pluriraciais e poliétnicas, do final do Século XX e início do XXI. Desse modo, [a] afrodescendência torna-se palatável para essa comunidade nascida na diáspora africana, pois a coloca idealmente integrada em um único sentido, em um único projeto e programa de ação com capacidade para se retomar as bandeiras do pan-africanismo e do movimento de negritude em dimensão local, nacional e internacional. Esse conceito inventado, pelos intelectuais negros, está situado no seio do processo de globalização e de transnacionalização da cultura e das lutas políticas anti-racistas.”

A afrodescendência compreende um conceito que:

[...] une todos os descendentes dos africanos submetidos à escravidão após o século XV; sem, no entanto, distinguir entre aqueles que procuraram livrar seu povo e aqueles que se aliaram ao poder das metrópoles coloniais, em decorrência disso trata todos de uma maneira aberta como irmãos de uma mesma descendência. Esse conceito tem uma grande base política, cultural e demográfica, mas corre o risco de cair no vácuo pelo fato de não lidar com profundas diferenças e antigos antagonismos também cunhados pelo processo político, econômico e cultural (FONSECA, 2004, p. 70).

Importante frisar que a escolha pelo termo afrodescendência se dá como forma de desatar nós que amarram a existência da identidade negra no Brasil. Juntamente com as discussões sobre o que define alguém como negro, preto, pardo, ou ainda afrodescendente, utilizando-se dessas linguagens para oprimir e estigmatizar, estes termos também podem servir como libertação. Um dos grandes expoentes desse movimento foi Abdias do Nascimento, que buscou ressignificar o uso da palavra negro, lutando para que este deixasse de ser pejorativo, juntamente com os teóricos e militantes do Movimento Negro Unificado (MNU).

Ocorre que, mesmo em mais de 500 anos de lutas, o termo ainda é utilizado com estigmas sociais. Nesse sentido, Cunha (2001, p.11) aponta que o uso do termo afrodescendente vem justamente para desatar a confusão em torno do conceito do negro. O autor nos elucida que:

“Produzem-se problemas para a possibilidade de existência de pontos de coesão, teóricos e práticos, dos descendentes de escravizados e de africanos

do Brasil. Produzem um obstáculo ideológico em que negros são os escuros, os demais pardos e outras denominações, e estas restrições apresentadas em forma de teoria antropológica apenas para classificação de negros, não das diferenças brancas, impõem dificuldades quanto às possibilidades de existência dos elementos de aglutinação e de coesões dos negros, pardos e mulatos, quanto a etnia, sobretudo em relação a identidade étnica. O conceito de Etnia Afrodescendente, acredito permitir a superação das dificuldades criadas. **As afrodescendências são diversas e não se constroem em termos de fenótipos, ou em conceitos biológicos filtrados por elaboração em torno da ideia de raça.**" (grifo nosso)

As vozes das docentes deixam claro essa confusão existente quanto à sua classificação racial. Das quatro entrevistadas, apenas uma identifica-se como mulher negra, e é somente essa que enxerga quanto o racismo opera de forma perversa em sua trajetória de vida e profissional. Essa dificuldade não é encontrada somente na autoclassificação, Nascimento e Fonseca (2003, p. 60) apontam que:

“os intelectuais do IBGE assim como os de outras instituições, também produtoras de dados sociais a respeito da população nacional, têm enfrentado os desafios de pesquisar e de interpretar o processo identitário brasileiro procurando entender e considerar que este processo 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 através de distintas designações como as apresentadas na PCERP 2008 e em outros estudos.”

É necessário também levar em consideração que, no Brasil, a estrutura de classificação racial se dá por conta de características fenotípicas, determinando, através de marcadores como cor da pele, estrutura do cabelo, formato do nariz, entre outros, os lugares de cada pessoa na sociedade. De acordo com o IBGE, negro é o conjunto formado por pessoas pretas e pardas, definindo-se, dessa forma, as pessoas com pele mais ou menos retinta. Pensando nesse critério, observamos que no Brasil, as pessoas afrodescendentes são muito mais vítimas do preconceito racial, sofrendo diversas opressões que outras, de pele mais clara.

No entanto, são os movimentos que produzem e constroem novas formas de ver e fazer a sociedade, propondo os desatar de nós necessários para a construção de uma sociedade livre do racismo, seja na tentativa de valorização da negritude, seja na denúncia de seus estereótipos de marcadores racistas. Com isso, podemos compreender a necessidade de se questionar e problematizar constantemente o que já foi e o que ainda pode ser feito, desestabilizando e gerando novas formas de se pensar e de se produzir uma real mudança de paradigma dentro de nossa sociedade, construindo uma visão afastada de toda a estrutura universalizante e eurocêntrica que por muito tempo tem sido mantida. Como afirma Cunha (2001, p.11): “o conceito de

afrodescendência enfrenta os mesmos problemas do conceito de etnia, mas abre perspectiva de novas considerações sobre a participação diversificada dos afrodescendentes na sociedade nacional.” São conceitos que “rompam com o eurocentrismo, com o racismo e precariedades de informação, que caracterizem as percepções intelectuais sobre nós negros na estrutura brasileira.”

E como grande força motora desse movimento de ruptura, podemos aqui apontar o trabalho que vem sendo realizado pelas mulheres afrodescendentes, que vem desconstruindo as práticas racistas no movimento feminista e as práticas sexistas do movimento negro, construindo, verdadeiramente, uma nova realidade social.

Coibir o racismo, dentro da estrutura social em que vivemos, não se resume a, por exemplo, produzir representatividade. Torna-se essencial refletir e gerar profundas mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas. E para além, não apenas não reproduzir o racismo, visto que o silêncio nos torna ética e politicamente responsáveis pela manutenção dele. É necessário que tomemos posturas e adotemos práticas antirracistas, que usemos nossas vozes para não mais calar essas violências e opressões.

Assim, observamos que o racismo tem sido utilizado como processo político, para manter a estrutura organizacional do Estado brasileiro, via definição de políticas públicas universalistas. E como processo estrutural, é também processo histórico, já que ele se manifesta de acordo com as transformações sociais. E dentro do curso de Direito, é utilizado como instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Assim, podemos observar como a justiça frequentemente falha em ajudar os mais vulneráveis em nossa população.

Essa estrutura é resultado de um longo processo de privilégios não verificados e não refletidos. A educação superior, em especial, aqui neste estudo, do Curso de Direito, tende a concentrar pessoas privilegiadas até dentro dos próprios grupos de movimentos sociais, deixando de refletir e considerar as diferentes necessidades e desafios enfrentados pelas mulheres afrodescendentes do que as mulheres brancas, por exemplo. Desse modo, passaremos à discussão do processo social e histórico da formação da Universidade brasileira sob uma lógica racista e sexista, constituindo-se como local de manutenção do poder e hegemonia do grupo social dominante.

3 MULHERES PROFESSORAS, TRABALHO E O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Após contextualizarmos as categorias gênero e raça e termos estudado os principais teóricos que as discutem, nesta seção, pretendemos evidenciar a interseção racial e de gênero no ingresso das mulheres no trabalho docente, especialmente, na docência do Curso de Direito, considerando que a elas tem sido reservado, majoritariamente, o espaço do magistério infantil, e o magistério superior se tornou espaço privilegiadamente masculino e branco, trazendo ao fim, o registro da pouca presença dessas mulheres no curso de Direito.

Para iniciar a discussão sobre o trabalho docente, antes se faz necessária uma rápida contextualização do que significa trabalho. De acordo com Cassar (2020), trabalho é toda força física ou intelectual que é empregada pelo homem com finalidade produtiva, entendido, atualmente, como meio de satisfação pessoal e garantidor de condições mínimas de existência. No entanto, nem sempre foi assim. Ligado à etimologia do termo em latim *tripalium*, um instrumento de tortura de três lanças, trabalho estava intimamente relacionado à ideia de algo ruim e torturante, que somente era exercido de forma obrigada pelas pessoas que eram presas e escravizadas.

Diversas são as teorias para explicar a natureza e o significado do que é trabalho, por se tratar de uma categoria histórica repleta de influências do momento em que se estuda e a define. Uns definem como a ação de transformação da natureza, outros como definidor da condição humana. Foi somente no século XX que trabalho ganhou a sua atual configuração, em razão da industrialização e do surgimento da mão de obra remunerada.

Neves *et al.* (2018), em artigo científico, em que analisam os diferentes sentidos e significados do trabalho, trazem diversas abordagens dos mais variados campos de conhecimento (Antropologia, História, Economia, Sociologia, Psicologia e Filosofia). De acordo com os autores:

Coutinho (2009), por exemplo, afirma que quando falamos de trabalho nos referimos a uma atividade humana, individual ou coletiva, de caráter social, complexa, dinâmica, mutante e que se distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral. Para Marx (1983), é justamente essa capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza por meio de uma atividade planejada, consciente e que envolve uma dupla transformação entre o homem e a natureza, que diferencia o trabalho do homem de qualquer outro animal. Sachuk e Araújo (2007) reforçam o caráter central do trabalho para a humanidade quando afirmam que, ao longo de toda a história da evolução

humana, o trabalho foi algo determinante para a manutenção da vida do homem, tanto individual como coletiva. No entanto, Blanch (2003) comenta que, ao contrário da perspectiva que considera o trabalho fonte de satisfação e de autorrealização, como fundante para construção do sujeito e de sua missão de vida, existem outras abordagens que atribuem conotações negativas ao trabalho. Segundo o autor, esse polo negativo está relacionado, na maioria dos casos, à representação de trabalho como maldição, castigo, jugo, estigma, coerção, esforço e penalidade e como mera função instrumental a serviço da sobrevivência material, a qual cabe dedicar toda e só a atenção necessária para o alcance desse objetivo. Nesse sentido, para Marx (1983), o trabalho no modo de produção capitalista deixa de hominizar e passa a alienar, pois o produto e o próprio processo de produção se tornam estranhos ao trabalhador. O capitalismo modifica a visão de liberdade do homem à medida que precisa vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, dissociando o trabalho do homem que o realiza. O trabalhador subordinado ao capital não tem mais controle do produto nem do processo de seu trabalho, pois estes estão centralizados nas mãos do capitalista (NEVES *et al.*, 2018, p. 319-320).

Como podemos observar, diversos são os conceitos e significados, a depender da época e da realidade social. Nas sociedades atuais, desenvolvidas sob o modo de produção capitalista, o trabalho se torna modo de transformação social e de nossa própria individualidade, permitindo que façamos parte de um contingente populacional que tem acesso às condições básicas de vida. Nesta concepção, o trabalho é o meio pelo qual sobrevivemos e podemos adquirir e acumular bens.

O avanço das indústrias e do capitalismo levou muitas mulheres ao mercado de trabalho, ocupando os mais variados postos, mas sempre em posições subalternas aos homens. Segundo Bruschini (2007, p. 564-566):

A estrutura ocupacional do mercado de trabalho brasileiro apresenta tendências recorrentes que pouco têm-se alterado nos últimos 30 anos. Analisando o banco de dados da Fundação Carlos Chagas, oriundos das PNADs de 1976 a 2007, a Autora verificou um padrão de presença feminina elevada em setores tradicionais da indústria, como costureiras na indústria da confecção, e em ocupações dos serviços de cuidado pessoal, higiene e alimentação, tais como cabeleireiras e esteticistas em geral, faxineiras, arrumadeiras em domicílios e hotéis, lavadeiras, tintureiras e cozinheiras. Outros guetos femininos por ela identificados ocorrem nas áreas de enfermagem, nutrição, assistência social, psicologia, magistério nos níveis pré-escolar, fundamental e médio, além de secretárias, auxiliares de contabilidade e caixas.

O mundo hoje, em sua grande maioria capitalista e globalizado sobre a perspectiva socioeconômica neoliberal, observa o trabalho como uma das medidas do sistema econômico. No entanto, em um paradoxo social, as medidas neoliberais buscam flexibilizar as legislações e os direitos trabalhistas, deixando os trabalhadores em relações cada mais vulneráveis, sob o argumento de que quanto mais direitos, menos empregos.

Esta concepção neoliberal do trabalho torna as relações instáveis, trazendo medo, estresse e insegurança para a população que, com medo do desemprego, se submete a condições cada vez mais desumanas e degradantes nas relações de trabalho. E nesse contexto quem mais sofre os efeitos da precarização do trabalho é a população mais vulnerável, ou seja, as mulheres, em especial, as afrodescendentes, como veremos a seguir.

Na contemporaneidade, trabalho é considerado como um dos principais direitos fundamentais do ser humano, previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e em diversos documentos internacionais, exercendo um importante papel de autorrealização social, propiciando-nos renda e sustento digno. É através do trabalho que podemos sonhar e realizar metas e objetivos de vida.

Por exercer esse importante papel é que o trabalho, enquanto direito, deve ser destinado a todos em iguais oportunidades, permitindo que todo ser humano tenha plenas condições e incentivos sociais e estatais para a sua efetivação. É preciso buscar, por meio de políticas públicas, medidas de inclusão, acesso e permanência em postos de trabalho formal e digno, especialmente do que diz respeito às minorias legais, aqui especificamente tratando da mulher afrodescendente, pois são as que mais sofrem com as históricas desigualdades sociais.

Quando nos referimos à presença da mulher no mercado de trabalho, faz-se necessário fazer uma demarcação racial, visto que em toda a história, as mulheres afrodescendentes já exerciam trabalho pesado, e referindo-se às lutas das mulheres pelo direito ao trabalho, estamos falando especificamente das mulheres brancas da classe média da Europa e Estados Unidos.

A história das mulheres foi pouco documentada, mas isso não significa que elas não fizeram história. Ocorre que a narrativa da História oficial ignorou a importância da presença feminina no mercado de trabalho por séculos, sendo evidenciada em trabalhos científicos da Nova História que reconta a história inserindo as mulheres como sujeitos de suas experiências como objeto de estudo. Nesse sentido, Silva (2018, p. 160) nos diz que:

Uma historiografia cega à etnia/raça e ao sexo deixa despercebida essas diferenciações dentre os trabalhadores. A “brancura do trabalho” é presumida (ROEDIFER, 2008, p.39), o que costuma desconsiderar, sobretudo em espaços que foram colônias, a longa existência de trabalhadores de origem africana ou indígena. A existência de um “ponto cego branco” (Ibid., p. 51) gera reflexão sobre similar “ponto cego masculino”, o qual associar o mundo do trabalho a um mundo de homens que ignora o trabalho de mulheres dentro e fora dos lares há milhares de anos, e faz da História do Trabalho uma

história de sujeitos masculinos. Ambos inclusive se entrelaçam quando se atribui o trabalho feminino a um fenômeno recente e menos expressivo na história, atribui-se à História das Mulheres as brancas e de classe dominante.

Com essa perspectiva de que o trabalho era masculino e branco, as mulheres, especialmente as afrodescendentes, foram afastadas do mercado de trabalho formal durante séculos, sendo-lhes destinados os postos de trabalho mais subalternos e com os menores salários. Posições de poder e comando não são considerados, até hoje, local de trabalho feminino.

No espaço político a situação se repete. Apesar do estabelecimento de cotas de candidatura – estabelecidas pelas Leis Federais nº 9.100/95 e 9.504/97, esta posteriormente alterada pela Lei Federal nº 12.034/2009, o percentual de mulheres ainda é ínfimo para representar a concretização da igualdade de gênero e raça. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral, de 1.626 parlamentares eleitos em 2018, apenas 65, ou seja, 4%, são negros. De 77 mulheres eleitas, somente 13 são afrodescendentes com apenas uma mulher indígena – a primeira – foi eleita pelo estado de Roraima.

Exemplos políticos como os da Presidente Dilma Rousseff, que passou por um golpe político que articulou seu impeachment, no qual a sociedade brasileira seduzida pelo canto da seringa (mídia) reproduziu à exaustão o discurso de que a mulher seria um sujeito incompleto e incapaz, e da vereadora Marielle Franco, que foi silenciada de forma brutal por investigar grupos de milicianos, na cidade do Rio de Janeiro, demonstram como estes espaços de poder continuam a ser pontuados por múltiplas violências contra as mulheres que alcançaram papéis sociais significativos na vida pública.

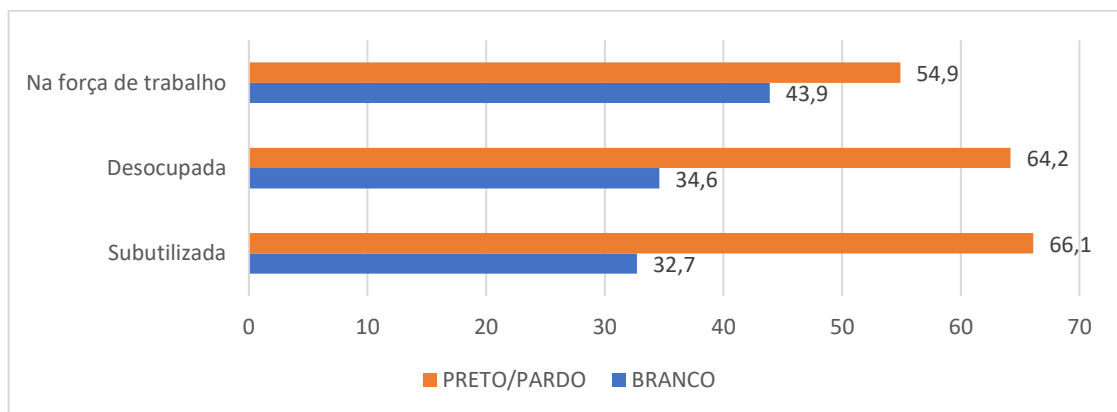
Conforme nos elucidou Angela Davis (2016) sobre a realidade norte-americana, a liberdade pós-escravidão não deu outra oportunidade para as mulheres afrodescendentes, que tiveram que se submeter a trabalhos domésticos em semelhantes condições com a escravidão. Segundo Davis (2016, p. 98) “Por quase um século, um número significativo de ex-escravas foi incapaz de escapar às tarefas domésticas”. E mais adiante: “o terror e a violência obrigavam a mão de obra negra no Sul a aceitar pagamentos que pouco diferiam da escravidão e condições de trabalho frequentemente piores do que as do período escravagista”. (DAVIS, 2016, p.122). Infelizmente, na realidade brasileira também é assim. Até hoje no mercado de trabalho e, apesar de os indicadores terem melhorado, as mudanças são lentas e pouco significativas.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, de 2018, as pessoas negras correspondem à maioria da população brasileira e a maior parte da força de trabalho do país. Este contingente populacional negro (pretos e pardos) correspondeu a 57,7 milhões de pessoas, ou seja, 25,2% a mais do que a população branca no mercado de trabalho, que correspondia a 46,1 milhões de brasileiros.

No entanto, quando analisamos os dados em relação à população desocupada e à população subutilizada, que inclui, além dos desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial, a população preta ou parda é significativamente mais representada – apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas correspondem a cerca de $\frac{2}{3}$ dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018.

Ainda nesse mesmo ano, enquanto 34,6% das pessoas brancas ocupadas estavam em ocupações informais, entre as negras esse percentual atingiu 47,3%. As Regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores resultados nesse indicador, notadamente entre as pessoas pretas ou pardas, cujas proporções, em 2018, situaram-se próximas a 60%. Esses dados podem ser mais bem observados nos gráficos a seguir.

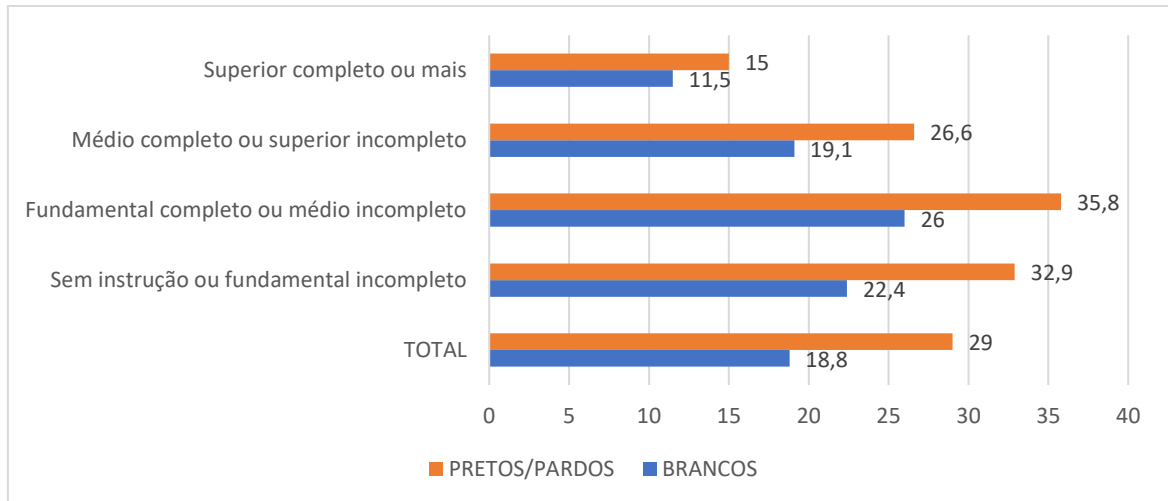
Gráfico 1 - População na força de trabalho, desocupada e subutilizada (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

A informalidade no mercado de trabalho está relacionada, na maioria das vezes, ao trabalho precário e/ou à falta de acesso a algum tipo de proteção social, limitando o acesso a direitos básicos, como o recebimento do salário-mínimo e aos benefícios previdenciários.

Gráfico 2 - Taxa composta de subutilização, segundo o nível de instrução (%)



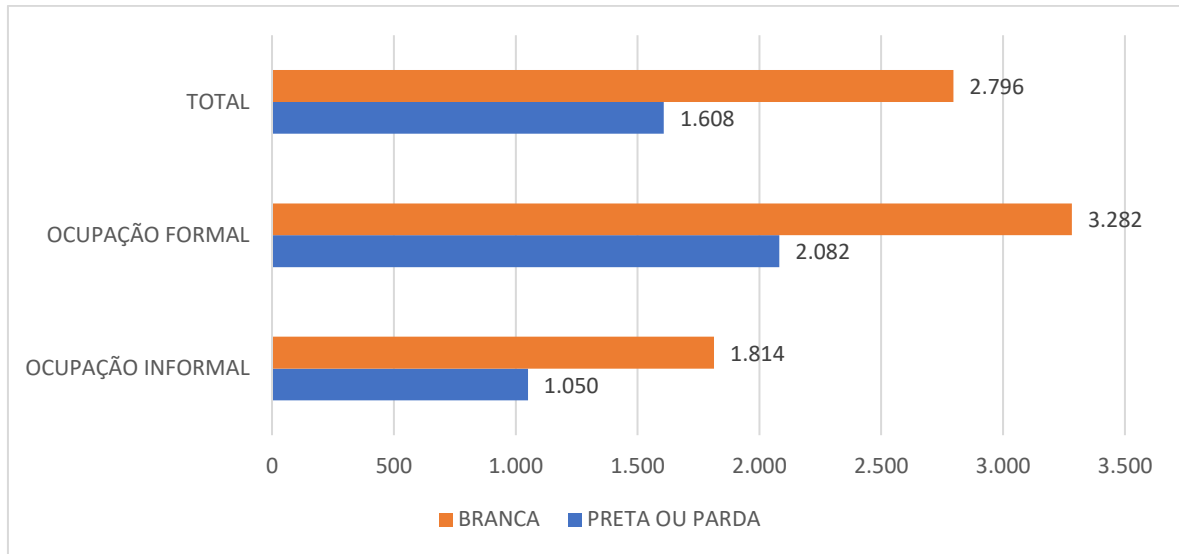
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

A taxa composta inclui a de desocupação, a de subocupação por insuficiência de horas e a da força de trabalho potencial, pessoas que não estão em busca de emprego, mas que estariam disponíveis para trabalhar. Como pode ser observado no gráfico 2, a taxa sempre é mais alta considerando a população preta e parda.

Interseccionalizando os dados de raça e gênero, percebemos que as mulheres negras estão como maioria em níveis mais baixos e ocupação formal, e são maioria em desocupação.

O recorte em categorias de rendimento, segundo o tipo de ocupação, revelou que, tanto na ocupação formal, como na informal, as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca, o que apresentamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/mês)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

Enquanto as mulheres receberam 78,7% do valor dos rendimentos dos homens, em 2018, as pessoas negras receberam apenas 57,5% dos rendimentos dos brancos. Essa diferença apontada pelos dados é explicada por fatores como segregação ocupacional, menores oportunidades educacionais e recebimento de remunerações inferiores em ocupações semelhantes.

Podemos destacar a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos (44,4%).

O segundo grupo de maior vantagem é o da mulher branca, que possui rendimentos superiores não só aos das mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens dessa cor ou raça (razões de 58,6% e 74,1%, respectivamente). Os homens pretos ou pardos, por sua vez, possuem rendimentos superiores somente aos das mulheres dessa mesma cor ou raça (razão de 79,1%, a maior entre as combinações), colocando a mulher negra em último lugar no que diz respeito aos rendimentos.

Com estes dados, podemos concluir que, no que tange ao mercado de trabalho, os resultados mostraram que é grande a diferença que separa esses dois grupos populacionais: brancos e pretos ou pardos, especialmente quando a análise é feita de forma interseccional entre gênero e raça.

Para esta pesquisa, buscamos, especificamente, o mercado de trabalho da mulher na educação superior, e para recontar sua história neste espaço, discutiremos

como se deu a feminização do magistério e a força das desigualdades de raça e gênero na distribuição dos lugares de trabalho na docência, por meio das atribuições dadas às mulheres de vocação e trabalho no lar.

A seguir, conheceremos um pouco sobre a história da educação superior no Brasil e o acesso das mulheres neste lugar, para que possamos adentrar o curso de Direito e conhecer um pouco de sua construção histórica de cunho elitizado, branco e masculino, que manteve afastadas as mulheres afrodescendentes deste lugar de poder como alunas e, por conseguinte, como docentes, além de todas as outras carreiras jurídicas.

3.1 Os caminhos percorridos até à educação superior: a Universidade ganha vozes femininas afrodescendentes?

O Brasil imperial do século XIX corresponde a uma sociedade bastante estratificada, com a economia ainda dependente do trabalho escravo. A família patriarcal garantia aos homens a permanência em posições de poder, sobre toda a estrutura familiar, deixando a mulher em situação de submissão, sendo obrigada a aceitar os mandos de seu pai e ou marido.

As mulheres, na sociedade brasileira com forte cultura patriarcal, encontram-se em situação de desigualdade de condições e tratamento perante os homens, sendo marginalizadas e silenciadas. No Brasil Império, a mulher branca das classes mais abastadas ainda era idealizada através de atributos de pureza, delicadeza e maternidade, fazendo perpetuar a sua condição de inferioridade no que tange às responsabilidades ligadas à família, e a sua ausência em lugares públicos na sociedade.

Àquela época, existiam algumas escolas, mas eram em pequeno número, e eram fundadas por congregações e ordens religiosas que se destinavam a ensinar a ler, escrever, contar a doutrina cristã, e já demonstrando as primeiras distinções entre os gêneros, aos meninos lhes eram ensinadas noções de geometria, e às meninas, bordado e costura (LOURO, 2018).

Nos anos finais do século XIX e início do século XX, o Brasil passa por intensas transformações sociais e econômicas, fundamentadas pela crescente urbanização e processo de industrialização. É nesse contexto que surgem os primeiros movimentos feministas, denunciando as condições das mulheres no país, atentando

especificamente para a questão educacional, visto que a estas não era permitido o acesso às escolas e aos estudos formais.

Nísia Floresta (1810 - 1885) surge nesse cenário, considerado primeira onda do movimento feminista, denunciando as condições que as mulheres brasileiras viviam, e estabelecendo a educação como o instrumento de emancipação da classe feminina (LOURO, 2018).

Este movimento encontra resistência da sociedade, bastante religiosa, alegando que “o baixo nível de educação feminina é, assim, defendido em nome da necessidade moral e social de preservação da família”. (SAFFIOTTI, 2013, p. 291). Podemos afirmar, desta forma, que a manutenção das mulheres fora da escola era uma maneira de manter a então estrutura social do Brasil preservada, tentando evitar as mudanças que vinham ocorrendo no período que antecede a Proclamação da República.

No entanto, são movimentos como este que dão início às discussões acerca das opressões a que as mulheres brancas de classe média e alta eram submetidas, permitindo, a partir dessas lutas, sua maior participação nos espaços públicos e sociais, e sua organização e luta por melhores condições e mais direitos, inclusive à educação e à profissionalização.

É somente em meados do Século XIX que surge, no Brasil, a primeira lei tratando especificamente da educação feminina, a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que criou as escolas de primeiras letras, hoje o ensino fundamental. Essa lei admitia as meninas nas escolas elementares, mas não falava nada acerca do acesso à educação superior.

Em virtude da sociedade patriarcal da época e da ideia de que as mulheres deveriam ser educadas para serem boas esposas e boas mães, as escolas existentes focavam no ensino das prendas domésticas. A lei estabelecia também exames para admissão de mestres e mestras, embora se noticie que existia um movimento parlamentar para a dispensa das mulheres destes exames (TANURI, 2000).

A escolarização das meninas se deu de maneira diferenciada dos meninos, visto que a delas tinha a intencionalidade da educação doméstica. Nessa sociedade, não era considerada uma boa ideia a educação e alfabetização das mulheres. Conforme nos elucida Guacira Lopes Louro (2018, p. 446-447):

Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela

precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de ser mãe.

Assim, a educação feminina passa a ser justificada pela “sagrada missão” da maternidade, desenvolvendo nas meninas a perfeição moral, a submissão aos sacrifícios do matrimônio, e ao cuidado e educação dos filhos. O prometido desenvolvimento iniciado pela modernização no início do século XX incentivou a educação da mulher, visto que caberia a ela a formação dos futuros líderes do país, no caso, os seus filhos.

Dessa forma, as meninas brancas de famílias ricas passam a aprender não somente a preparar bolos, doces, fazer rendas, bordar, coser e mandar nas criadas. Também puderam aprender francês, tocar piano ou dança. Tais atributos davam a oportunidade a essas meninas de serem companhias agradáveis nos encontros sociais que aconteciam na alta classe social (LOURO, 2018).

Interessante notar que todo esse processo se deu mediante uma noção de classe, visto que não se pode atribuir tal educação a todas as meninas brasileiras. É evidente que as divisões de classe, raça e até etnia foram profundamente importantes na educação que era dada às meninas e meninos.

À população afrodescendente escravizada no Brasil, o processo de escolarização não era legalmente permitido, visto que às crianças lhes era destinado o trabalho a ser realizado como forma de luta e sobrevivência.

Ainda no século XIX, com os movimentos abolicionistas que culminaram com o fim da escravidão em 1888, a inclusão da população recém liberta na sociedade não foi feita de forma organizada e imediata, deixando de legado a marginalização e a ausência de oportunidades na sociedade brasileira. Louro (2018) registra que as poucas oportunidades de escolarização das crianças afrodescendentes eram de cunho filantrópico, que se constituíam em tentativas de incluí-las nas escolas ou em classes isoladas.

Segue-se a isto o fato de que essas crianças, especialmente as meninas, pertencentes às camadas sociais mais baixas, sempre estiveram ocupadas com trabalhos domésticos, na roça, no cuidado dos irmãos menores. Não se pode afirmar que elas não tivessem oportunidade de trabalho, pelo contrário, elas nunca estiveram

alheias a estas ocupações, o que as afastava ainda mais das escolas e da educação formal.

Este cenário, conforme salienta Saffioti (2013), condiciona grande contingente de meninas e mulheres afrodescendentes à prostituição, em virtude das condições que estas se encontravam no Brasil recém independente.

Já para as meninas e mulheres das classes privilegiadas, a escolarização passou a ser vista como desejada e incentivada, de modo que elas seriam consideradas as educadoras das gerações do futuro e a sustentação do lar. Esse processo se dá em virtude da crescente modernização da sociedade brasileira nas últimas décadas no século XIX.

As primeiras escolas normais instauradas no Brasil, em meados do século XIX, não tiveram uma trajetória de sucesso, o que pode ser explicado talvez pelas suas deficiências didáticas e falta de interesse pela profissão de docente, em virtude dos baixíssimos salários oferecidos e pelo baixo prestígio da profissão.

Incentivados pelas novas oportunidades de trabalho trazidos pela revolução industrial, os homens começam a abandonar as salas de aula. Conforme observa Tanuri (2000, p. 65):

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar.

Considera-se que as escolas normais, por volta dos primeiros 50 anos de Império foram fracassadas e malsucedidas. No entanto, a educação no Brasil começa a passar por um processo de transformações, ideológicas, culturais e políticas, a partir da década de 1870, que se intensificava pelas ideias de que “o país é o que a educação o faz ser” (TANURI, 2000, p. 66), disseminando cada vez mais a necessidade e importância do ensino para o desenvolvimento social e econômico da nação.

No Maranhão, a primeira Escola Normal foi criada somente na última década do Século XIX, no ano de 1890, por meio do Decreto nº 21 de 15 de abril daquele ano. Após 26 anos, surge a primeira instituição particular no estado, na capital São Luís,

no ano de 1916, conhecida como Escola Normal Primária Rosa Castro. À época, o estado do Maranhão contava com aproximadamente 90% de analfabetismo da população, e um grande contingente de professores e professoras leigos (MOTTA, 2003).

Os alunos da Escola Normal eram os filhos provenientes das elites rurais, econômicas e políticas do estado do Maranhão, sendo praticamente todo masculino até a década de 1930, quando este começou a se feminizar.

A situação se repete em todo o país, que consubstanciado à recém valorização das escolas normais, presencia também alterações importantes nos currículos, evidenciando a necessidade de abrir o ensino para as mulheres. As primeiras escolas normais eram exclusivamente masculinas, mas nos anos finais do Império, começam a surgir as primeiras escolas femininas e a coeducação nas já existentes.

De acordo com Motta (2003, p. 3), os problemas econômicos pelos quais o estado do Maranhão passava no início do século XX:

Aliado a questão feminina, devido acreditar que as mulheres deveriam ser educadas e terem uma profissão, logo nada mais conveniente, à época, do que a formação docente. Fato que coincidia com a maior participação da mulher maranhense, na esfera pública e veio a contribuir com a intensificação da demanda por instrução.

Nesse contexto é que se começa a perceber uma movimentação das mulheres ao papel de mestras nas escolas, especialmente destinadas aos cuidados do ensino das meninas. No Brasil, o magistério primário detinha uma ocupação essencialmente masculina, mas este cenário começa a mudar no início do século XX. Esse movimento desencadeia uma participação cada vez maior das meninas nas escolas, inclusive chegando ao momento em que as escolas normais estavam recebendo e formando mais meninas do que meninos (LOURO, 2018).

Esse processo demonstra o que irá acontecer no futuro da educação brasileira, ou seja, a presença maciça das mulheres como educadoras. Tal movimento é incentivado pela ideia de que a educação na infância é atributo feminino, pois é considerada como uma extensão do papel de mãe e da atividade educadora que ela já exercia no lar.

Dessa forma, a sociedade brasileira encontra a perfeita solução para o problema do abandono masculino das escolas, conforme nos elucida Tanuri (2000, p. 66-67):

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua

ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (SCHNEIDER, 1993; TANURI, 1979).

A feminização do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (TAMBARA, 1998), bem como pelo esvaziamento da presença masculina em virtude da abertura de novas possibilidades de trabalho com melhores rendimentos, pela possibilidade de as mulheres participarem de uma vida produtiva fora do ambiente doméstico, pela conseqüente falta de oportunidade de trabalho para elas, pela universalização da educação com poucos recursos do Estado, entre outros.

É esse processo de “feminização do magistério” (LOURO, 2018, p. 449) que vai determinar a presença marcante das mulheres na profissão, essencialmente na Educação Infantil, considerada como de menor exigência intelectual e, portanto, adequada para o exercício vocacional da mulher com os cuidados maternais. Como era desprestigiado e com baixa remuneração, o magistério começa a se delinear como uma ocupação basicamente feminina. Saffiotti (2000) ressalta que, durante muitos anos, esta foi a única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade.

Ocorre que tal processo não se deu de forma branda e sem resistência, sendo alvo de muita polêmica e discussão desde o seu início. As mulheres eram consideradas despreparadas e sem condições de educar as crianças para o futuro promissor do país. Tito Lívio de Castro, com sua visão estritamente cientificista, conforme citado por Saffiotti (2013, p. 300) defendia que:

Nada parece mais natural à primeira vista que o ensino da criança entregue à mulher. A aproximação notável da psicologia de uma e de outra, a fraqueza física nos domínios do fisiologismo, que em falta de elevada cultura é uma das melhores garantias da benevolência e da delicadeza, o sentimento da maternidade criado e mantido por uma influência multissecular indicam a mulher para a guia da infância. Alguns (homens de ciência) que se pronunciam pela incapacidade intelectual da mulher não duvidam confiar-lhe a infância. Entretanto, é um mal, é um perigo, é uma irreflexão desastrosa. [...] A educação pela mulher só pode ser comparada à educação pelo clero. Ambos preparam para o passado organismos que se devem mover no presente ou no futuro; ambos amoldam segundo o mundo antigo que representam um organismo que tem de viver no meio atual. [...] A educação da criança pela mulher teria quase o mesmo resultado do que a multiplicação de tipos sociogênicos exclusivamente femininos ou idêntico a eles. [...] O ensino da infância nas mãos da mulher equivale ao ensino por mestres de dez anos e, em tais mãos, ficará o futuro da humanidade graças ao poder das primeiras impressões. [...] A conclusão é uma e única. Nenhum papel deve ser confiado à mulher atual na direção intelectual das gerações.

À guisa de tal posicionamento, surgiram também os contrários, defendendo que era da natureza das mulheres a sua inclinação para o cuidado das crianças, e que elas já eram as educadoras de seus filhos e seria, portanto, natural lhes confiar a educação escolar infantil.

Aparece para corroborar este discurso a tese de que o magistério era uma atividade de entrega, doação e amor, e isto foi preponderante no cada vez maior abandono masculino das salas de aula.

É nesse sentido que a carreira do magistério começa a tomar delineamento feminino, o discurso de que os atributos necessários aos cuidados das crianças eram tradicionalmente associados às mulheres, assim, este “seria reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente” (LOURO, 2014, p. 100-101), uma extensão do cuidado do lar, da família.

Esse processo trouxe algumas consequências para esta carreira, como os baixos salários e a baixa valorização do ofício, isto porque, somado à saída cada vez mais frequentes dos homens, as mulheres que se tornavam professoras viam o trabalho como algo passageiro, que pudesse ser abandonado logo que a sua missão de esposa e mãe lhe fosse imposta através do casamento.

Tal situação se perpetua até os dias atuais, visto que a incompatibilidade do casamento e maternidade com a vida profissional feminina é uma das construções sociais mais sólidas que afastam as mulheres do trabalho formal.

Ao mesmo tempo em que observamos a docência nos anos iniciais como sendo um lugar “feminino”, podemos fazer uma inferência do que inversamente acontece hoje, com a entrada dos homens no magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Essa parte inicial da docência, dedicada à infância, é uma clara ilustração de uma área profissional decorrente da segmentação definida a partir da perspectiva de divisão sexual do trabalho, sendo, ainda hoje, associado o trabalho das mulheres com a esfera reprodutiva da sociedade, naturalizando a educação de crianças pequenas como área de atuação feminina.

Para ilustrar, no ano de 2017, de acordo com o Censo da Educação Superior, tivemos no Brasil 660.917 mulheres ingressantes no curso de pedagogia, contra 53.428 homens, corroborando com a teoria de que elas ainda continuam maioria nas profissões associadas aos cuidados maternos.

Em consonância com essa perspectiva, temos, por outro lado, o afastamento dos homens da docência infantil. Em um interessante estudo realizado por Monteiro e Altmann (2014), em que pesquisaram a trajetória de homens que optaram por atuar como professores da educação infantil, relatam que, ao estarem nesses locais, os homens sofreram preconceito e estranhamento por parte deles mesmos e de outros sujeitos envolvidos no processo, como colegas de trabalho e pais. De acordo com as autoras:

Diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença, em um mesmo espaço social, do homem e da criança, como ocorre na educação infantil, levou a questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos. O estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças. As tentativas de segregação que surgiram a partir do olhar inquiridor foram operadas na forma de direcionamento na escolha de turmas mais velhas, em momentos de atribuição de sala, mudança de crianças de turma e abaixo-assinados para retirada dos professores da sala. (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, n. p.)

A docência infantil realizada por homens, de acordo com a pesquisa citada, segue carregada de desconfianças, suspeitas, e muita insatisfação, especialmente dos pais, de ter uma pessoa do sexo masculino cuidando de crianças tão pequenas, alegando que eles não têm capacidade em desenvolver este trabalho por não compreenderem as crianças, tarefa esta que, por natureza, é da mulher.

Muita coisa pode ser apreendida desse estudo, e conseqüentemente dessa realidade, pois a forma como os homens são vistos neste lugar de trabalho, como suspeitos, incapazes, e até tendo sua masculinidade questionada, afasta-os cada vez mais da docência nos anos iniciais, gerando uma retroalimentação da divisão sexual do trabalho neste *locus*.

No decorrer do século XIX, pouca coisa mudou em relação à educação feminina, visto que as escolas normais destinadas a este papel eram poucas, e com número de matrículas insignificante. Beltrão e Alves (2009, p. 128) informam que:

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX.

Ou seja, apesar de permitir o acesso das mulheres à escolarização formal, ela ainda era feita com foco na vida privada e sem oferecer oportunidade de acesso à

educação superior. A única possibilidade era fazer carreira no magistério, visto que era uma profissão socialmente aceita para as mulheres exercerem.

Interessante observar, a partir dessas informações, que essa situação se reflete até nos dias de hoje, e nos trouxe até aqui com a inquietação inicial, ou seja, a pouca presença das professoras no curso de Direito, especialmente as professoras afrodescendentes, mais uma vez nos mostrando como o magistério que está associado às mulheres não é o da educação superior.

Apesar de esse ser um caminho esperado para as mulheres, inicialmente, elas foram afastadas da carreira da docência superior, pois esta não reflete mais os cuidados maternos e a vocação feminina. Pelo contrário, está associada à produção científica de conhecimento, que sempre esteve vinculada à carreira masculina. Posteriormente falaremos mais sobre isso, demonstrando como o magistério superior, em especial o curso de Direito, foi sendo construído como espaço da elite branca e masculina.

Durante todo o século XIX, a carreira do magistério infantil se consubstancia como carreira feminina, no entanto, as posições de poder dentro das escolas ainda eram ocupadas pelos homens. Por muitos anos, eles se manteriam como os inspetores das escolas primárias, exercendo a superioridade na administração da educação superior e no estabelecimento das políticas da educação em todos os níveis (HAHNER, 2011). Tal informação é corroborada pela docente Bromélia, demonstrando enfaticamente que até hoje essa é a realidade dos altos cargos na administração pública:

Nas administrações superiores em geral, não apenas o Ministério da Educação, as estatísticas comprovam que o percentual de mulheres na administração pública na chefia diminui na perspectiva de que quanto mais se incrementa o posto de trabalho com responsabilidade e que exija por exemplo uma nomeação de terceiras pessoas ou uma livre concorrência a quantidade de mulheres é bem menor.

Desde sempre, eram os homens que criavam as leis que regulamentavam a educação pública, conseqüentemente, dentro do ensino feminino, eram as visões e teorias masculinas que ganhavam corpo, definindo os lugares que deveriam ser socialmente ocupados pelos homens e mulheres na sociedade brasileira. Eram os homens que tomavam decisões acerca dos currículos das mulheres, o que elas deveriam estudar e ler.

Nos cursos de Direito, não era diferente, de modo que esses cursos foram sendo construídos a partir da perspectiva masculina, homens brancos pensando e formulando a formação dos futuros operadores do Direito.

Dessa forma, podemos inferir que estes homens, que já faziam parte da elite econômica, seriam os formadores da elite política da época, o que refletia na produção ou não de políticas públicas, ou seja, não estavam preocupados com a presença das mulheres nos espaços sociais, e conseqüentemente, na busca pela igualdade de condições e oportunidades para elas, reproduzindo em sala de aula as estruturas racistas e sexistas que marcavam a sociedade brasileira.

Os homens manifestaram-se contrários à presença e permanência das mulheres na educação superior, a fim de evitar que ocupassem as profissões de elite da época, como medicina, engenharia e direito, o que abalaria a manutenção do *status quo* de suas posições de poder e prestígio.

No ano de 1879, o decreto Imperial nº 7.247 de 19 de abril, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, tornou facultativa às mulheres a inscrição em cursos superiores, no entanto, elas detinham uma barreira quase intransponível a superar: o déficit educacional primário de anos de afastamento do ensino formal.

Às mulheres, era ensinado como ser boa esposa e mãe, não se permitindo que estudassem matérias importantes para o acesso à educação superior. Dessa forma, os cursos secundários permaneciam quase que completamente masculinos. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

O início do século XX é marcado pela expansão da industrialização e desenvolvimento econômico, mas pouco acompanhado pelo desenvolvimento do ensino escolar, visto a pouca importância que a sociedade brasileira atribuía ao ensino, “sendo apenas agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais, no caso dos homens, ou para professoras primárias e donas-de-casa, no caso das mulheres.” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 129).

Mesmo com o aumento do número de matrículas femininas nas escolas no século XX, e a conseqüente entrada delas no mercado de trabalho, percebe-se que a relação de submissão e desvalorização continua. Com o desenvolvimento do capitalismo e surgimento das fábricas, as mulheres brancas saem do espaço privado para o público, mas são inseridas nas relações de trabalho mais desvalorizadas e mal pagas, em condições inferiores e precárias, justificando seus salários mais baixos.

Pode-se inferir, dessa forma, que a presença da mulher no mercado de trabalho é extremamente marcada pelo patriarcado, que determinava a elas estes empregos considerados de segunda classe, visto que a principal função delas não deveria ser ocupar posições de trabalho na esfera pública, mas sim, na vida privada com o cuidado do lar, marido e filhos.

A mulher ingressa no trabalho docente com crianças. Para esta finalidade, sua formação era na Escola Normal de nível médio. E a educação superior? Como é a entrada da mulher na educação superior?

Como já vimos anteriormente, no Brasil colonial a instrução escolar das meninas foi feita tardiamente, visto que o pensamento da época era que não havia necessidade de se escolarizar as meninas, pois sua educação deveria ser restrita aos ensinamentos do trabalho doméstico e maternais.

Tal situação leva à chamada feminização do magistério, bastante evidenciada pelo trabalho de Louro (1997), ao enfatizar que a permissão de acesso das meninas aos estudos formais, e conseqüente encaminhamento delas para o magistério inicial, fez com que as mulheres se tornassem a maioria nas escolas:

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 1997, p. 449).

Oliveira (2006), citado por Quadros (2015), demonstra que atualmente o magistério continua sendo estruturado por processos de hierarquização, marcado pela profunda presença das mulheres, especialmente no magistério da educação infantil e fundamental. Essa percepção é confirmada pelo Censo da Educação Básica de 2019, que apontou que aproximadamente 80%, do total de 2.226.423 docentes, são do sexo feminino (são 1.780.000 mulheres, contra 446.423 homens).

Apesar de o Censo de 2019 não informar as estatísticas por raça, já vimos anteriormente que quanto mais se avança nas condições deste trabalho, com maior exigência de nível de ensino e conseqüentes salários mais altos, a presença do homem branco vai predominando, como por exemplo no magistério superior. De acordo com Silva e Carvalho (2014, p. 31):

Docentes negros/as nas universidades públicas brasileiras constituem um universo singular, dada a raridade de sua presença, quando não ausência. Como bem observaram Praxedes et.al, à medida que se avança nas carreiras universitárias, “as cifras diminuem ou nenhum professor ou professora desse grupo étnico-racial é encontrado” (PRAXEDES et al., 2009, p.17). Mas

dificilmente seria de outro modo, uma vez que a vida acadêmica também espelha as dinâmicas de desigualdade que movimentam a formação histórico-social brasileira. Deste modo, a universidade também testemunha, no seu cotidiano, diversas formas de injustiça, etnocentrismos, clivagens socioeconômicas que conformam “uma cultura eurocêntrica, branca, machista, na qual os pobres e os negros, ou de outra forma, os negros pobres foram, desde os tempos remotos, aliados dos conhecimentos e das instituições acadêmico-científicas” (Ibidem, Ibidem).

Em se tratando da educação superior, o acesso das mulheres também foi difícil e permeado por críticas. Os Estados Unidos foram os pioneiros, segundo Bezerra (2010, p. 3), a:

[...] entrada das mulheres na universidade aconteceu primeiramente nos Estados Unidos no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. É no estado de Ohio que surge a primeira universidade feminina o *women's college*.

Já no Brasil, o início do acesso à educação superior feminina deu-se somente no final do século XIX. Inicialmente, as mulheres foram proibidas de estudar nos primeiros cursos surgidos no país, Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito (1827).

Nos primeiros anos do século XX, o número de matrículas femininas começa a aumentar, tantos nos cursos secundários como no superior, no entanto, a presença das mulheres ainda se dá de maneira tímida, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 1 - Matrículas no nível secundário e superior por sexo no início do século XX

ANO	NÍVEL SECUNDÁRIO		NÍVEL SUPERIOR	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
1907	3.721	1.221	2 455	32
1910	6 044	1 515	3 243	62
1912	7 165	2 145	3 630	53

Fonte: Estatísticas do século XX, IBGE (2019).

O fato é que a educação superior era destinada à preparação de homens, que vinham de grupos de elite, dominantes na vida política do país, para profissões de prestígio. O acesso das mulheres à educação superior e o aumento da presença delas no mercado de trabalho foram incentivados pelos movimentos feministas cada vez mais ativos e populares. No entanto, é necessário que reflitamos sobre o papel dessas conquistas para as mulheres afrodescendentess, uma vez que os movimentos feministas as deixaram à margem do processo de construção dessas conquistas, e atualmente ainda estão longe de poder usufruir da grande maioria delas, em virtude do racismo que sofrem.

Nessa luta, uma das maiores conquistas femininas foi o direito de voto em 1932, garantido pelo Decreto-Lei 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, promulgado pelo então Presidente Getúlio Vargas. Mas somente poderiam votar as mulheres casadas que tivessem a autorização dos maridos e viúvas e solteiras que tivessem renda própria.

Além disso, o direito ao sufrágio estava intimamente ligado ao direito à educação, pois somente pessoas alfabetizadas podiam votar. Entendia-se que quanto maior o nível de instrução, mais condições teria a mulher de participar da vida política. A inclusão das mulheres nos espaços públicos por meio da educação e do magistério lhes dava força e voz para pleitear o direito ao voto, pois conseguiam agir e pensar independente de maridos.

Aqui, surge uma dúvida ao analisar tal conquista. Onde estavam as mulheres afrodescendentes nesse processo? Como somente a elite tinha mais oportunidade de acesso à educação, negar o direito ao voto aos analfabetos afastava a grande maioria destas mulheres dessa conquista. Dessa forma, elas permaneciam nas residências das mulheres brancas de classe mais alta, cuidando dos afazeres domésticos, permitindo que estas pudessem lutar pelo seu direito ao voto.

Quando da formação inicial da universidade no Brasil, não se permitia que mulheres e nem pessoas afrodescendentes e afrodescendentes adentrassem a esse lugar, tendo esta realidade refletido durante décadas na estrutura das universidades brasileiras, sempre ocupadas por pessoas de boa condição social e, em sua esmagadora maioria, brancas.

Fazendo a análise racial, considera-se que as primeiras oportunidades reais de educação e ascensão da população afrodescendente se dá somente no Estado Republicano, impulsionado pelo desenvolvimento industrial que buscava uma mão de obra profissionalizada.

Dessa forma, podemos dizer que apesar da luta pela educação ter iniciado no século XIX, somente a partir da década de 1960 é que as mulheres foram ampliando suas chances, ainda com muitas limitações, de ingressar na educação superior, e somente depois de muito tempo, as pessoas afrodescendentes. Durante todo esse tempo, e mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que buscou efetivar um Estado Democrático fundado na igualdade e dignidade da pessoa humana, continuamos observando as posturas preconceituosas, racistas e discriminatórias para com os negros que historicamente continuam a enfrentar

dificuldades para o acesso e permanência no ensino, sobretudo, na educação superior.

A educação superior no Brasil é uma criação recente, que remonta ao início do século XIX, e as primeiras universidades apenas no início do século XX. Diz-se ser recente, porque em outros países, já na Idade Média foram registradas diversas universidades.

Após diversas tentativas falhas na implantação da educação superior, a criação de uma universidade somente ocorreu em 1920 com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, marcada pelo estrito formalismo, com inúmeras legislações, totalmente voltada para as elites, com alto grau de privatização e dependente do governo central. No livro 500 anos de educação no Brasil diz que a pioneira foi a Universidade de Manaus (1909), seguida pela USP (1911). Destacamos que a Universidade do Rio de Janeiro (1920) foi a primeira instituição que “assumiu duradouramente o status de universidade” (CUNHA, 2000, p. 162).

De acordo com os estudos de Marília Costa Morosini (2011), a história da educação superior no Brasil pode ser dividida em três fases. Na primeira fase se apresentam as cátedras, que se aglutinaram em cursos superiores. Na segunda fase a Universidade passa a ser uma figura acadêmica administrativa central, e na terceira fase, ocorre a grande influência da internacionalização da educação superior.

A **primeira fase** abrange o Brasil Colônia, Império e República Velha. Inicialmente, a criação dos cursos superiores no país ocorreu somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808 (curso médico na Bahia). Nesse momento, as características são a presença de cursos isolados e profissionalizantes, que tinham uma total desvinculação entre teoria e prática. Existia pouquíssima demanda e, portanto, a educação superior exercia pouca importância para o aumento da lucratividade do país.

No final do século XIX, com a troca de regime político e abolição da escravatura, o país passa a ter muita mão de obra livre. Juntamente com a política imigratória instituída pelo Estado, que culmina com o desenvolvimento da indústria e a existente necessidade de qualificar essa mão de obra. A Constituição Federal de 1891 concede à União, privativamente, a criação de Instituições de educação superior nos estados, gerando um período altamente fértil para a expansão do ensino superior no país. No entanto, ainda é característica desse momento a baixa taxa de escolarização da população.

Morosini (2011) ensina que, até 1930, a escola brasileira era de conteúdo bastante intelectualista, alienada da realidade do país, e sem qualquer vinculação ao mundo do trabalho. De acordo com a autora, “o período compreendido entre o final do século XIX até 1930 é movido por “reformas consecutivas e desconexas”, onde o “sistema educacional continuava a orientar-se pela herança da escola jesuítica” (MOROSINI, 2011, p. 309).

Como marco do primeiro momento, temos o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, inspirado na Universidade do Rio de Janeiro (1920), que mantém as universidades sob controle do Governo Federal, e o Professor Catedrático como figura máxima dentro da instituição. A força da cátedra é mantida e até ampliada nas Constituições de 1934 e de 1946.

Na **segunda fase**, que ocorre no período Republicano, de 1930 a 1996, a Universidade é encarada como centro da educação superior. Podemos perceber, inicialmente, a democratização do ensino superior por meio de leis discriminatórias. Posteriormente, observamos a redemocratização da nação e efervescência social, que culmina na Reforma Universitária (Lei nº 5.540) em 1968, que ocorre durante o regime militar no Brasil.

Entre os anos 1940 até o regime militar instaurado no governo em 1964, as escolas continuam a manter um caráter elitizado e com bastante presença masculina. Somente a partir de 1945 é que as legislações universitárias começam a refletir a democratização política e econômica pela qual o Brasil estava passando. A partir de 1950, os diplomas escolares passam a constituir critério para posse de cargos públicos e privados, dando às universidades e cursos superiores o caráter de meio de ascensão social.

Beltrão e Alves (2009, p.130) nos demonstram que foi somente na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei nº 4.024/61, que “foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares”.

No contexto maranhense, de acordo com Nascimento e Melo (2009), a educação superior também tem associação com o progresso implementado pelo sistema de industrialização capitalista que se desenvolvia em todo o país e era entendido como perspectiva de elevação do nível de vida da população.

No entanto, parte da população maranhense fica de fora do ingresso nos estudos superiores, em razão das altas taxas de pobreza e analfabetismo que

assolavam o país e o estado, majoritariamente negro, apesar da busca pelo progresso e desenvolvimento. Para as autoras:

Entretanto, a meritocracia - preparar cada um de acordo com o seu talento - que estava na base dessa concepção de formação de recursos humanos naquele momento deixou de fora da possibilidade de ingresso aos estudos superiores grande parcela da população escolarizável do país. Apesar disso, a política governamental objetivava a ampliação do sistema de ensino, aparelhando-o e diversificando-o dentro das precárias condições que caracterizavam a universidade brasileira no período (NASCIMENTO; MELO, 2009, p. 69).

Observa-se que, no Maranhão, a criação e expansão dos cursos superiores não mantém uma relação com o processo de desenvolvimento socioeconômico da população do estado, que permanece alheia ao processo de modernização pelo qual o país passava.

Em 1968 a Universidade passa por uma reforma, que visava atender à modernização do mercado de trabalho, visando à formação universitária destinada a esse fim específico, atendendo ao capital monopolista e permitindo às camadas sociais médias uma possível mobilidade social.

Nessa fase, ocorre grande expansão das universidades privadas como estratégia do regime militar para demonstrar a incapacidade do Estado de, sozinho, atender às demandas da educação superior. No Maranhão, “só apresentariam maior expansão no século XXI, período pós-LDB, contrariando, dessa forma, a tendência que se verificara na fase de maior consolidação do Estado autoritário e que persistia no período de declínio desse regime” (NASCIMENTO E MELO, 2009, p. 72).

Nesse sentido, para Morosini (2011, p. 316):

Assim, a partir da Reforma Universitária de 1968, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão da racionalidade eficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior. Posterior ao período de abertura política, inúmeras tentativas de democratização e transformação da universidade são identificadas e eclodem na Constituição Federal democrática de 1988.

Todo esse contexto de transformação nos leva à **terceira fase**, caracterizada pela internacionalização da educação superior, operada no século XXI. A educação passa a ser entendida e operacionalizada através de medidas de caráter internacional, sofrendo profundas influências de organismos internacionais, como a UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que propõem que a universidade seja voltada ao mercado, eficiente e cada vez mais racional.

No Brasil, esse movimento é orquestrado durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), que sob a influência destes organismos internacionais promulga em 1996 a Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O Banco Mundial propõe diversas orientações à Educação Superior, especialmente aqueles que visam à redução da influência do Estado, a privatização, a diversificação do sistema de educação superior (Universidades, Centros Universitários, faculdades, Institutos Federais) e ainda um sistema de avaliação de qualidade do ensino e dos alunos.

Nesse contexto, a universidade passa a ser um sistema complexo, diversificado e expandido, com amplo crescimento das instituições privadas. Ocorre que esse sistema apresenta uma baixa taxa de matrículas, trazendo à tona o caráter excludente e elitista que se apodera da educação superior, mantendo-a, hegemonicamente, branca e masculina. Junto a isso, surge o chamado movimento de internacionalização, em que as elites brasileiras vão estudar fora, especialmente nas Universidades dos EUA, e aqui no Brasil, vem apresentando um aumento do número de instituições de educação superior estrangeiras.

Sobre a inclusão da população afrodescendente na Universidade, Guimarães (2002) ensina que uma das primeiras tentativas foram promovidas pelas organizações negras, que atuaram frente à obstrução do acesso destes à universidade brasileira por meio da criação de cursinhos pré-vestibulares gratuitos, ou de preço simbólico, realizada por meio de trabalho voluntário para jovens das periferias.

Esses cursinhos surgem no Rio de Janeiro, em 1986, com o curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSURFRJ), com o intuito de preparar os trabalhadores para o vestibular. Mas é em 1992 que o trabalho ganha forma com o Pré-Vestibular para Negros e Carentes que são criados tanto no estado do Rio de Janeiro quanto na Bahia.

Eles se tornam importantes instrumentos de resistência do Movimento Negro no Brasil, trazendo conhecimentos básicos sobre política, economia e sociedade aliados aos assuntos curriculares. Buscavam, além de preparar estes jovens para o acesso ao vestibular, desenvolver práticas pedagógicas de construção de consciência crítica social. Apesar de ser uma ação política extremamente importante, o autor salienta que sozinho, ele não consegue dar conta do problema:

De modo geral, a defasagem entre alunos "negros" e "brancos" é tão grande, acumulada ao longo da escola primária e secundária, fortalecida pela ausência de políticas públicas que compensem a desigualdade de distribuição de renda e de outros recursos, que a estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros e carentes, apesar de valorosa e importante para soerguer a auto-estima desses alunos, cujo grande capital é a esperança, só pode ter resultados concretos muito parciais em termos de acesso à universidade (GUIMARÃES, 2003, p. 259-260).

Dessa forma, a efetivação de ações afirmativas, aqui entendidas como meios de concretizar a igualdade constitucional formal, se torna cada vez mais necessária para modificar a realidade dos jovens negros periféricos que buscam na Universidade uma oportunidade de mudar a realidade por eles vivenciada.

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (BARBOSA, 2012).

Entender a ausência de pessoas afrodescendentes nos lugares de privilégio e poder social é fundamental para buscar soluções para o problema. No Brasil, o movimento de luta pela democratização da educação começa a ganhar força por volta dos anos 1980, a partir das proposições políticas do Movimento Negro e da organização de mulheres negras.

Já os anos de 1990 foram marcados pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas à manutenção das crianças na escola, como o Bolsa Família, e na educação superior, como citado anteriormente, houve um registro do aumento das universidades privadas, que garantiram uma fatia muito maior de matriculados do que nos cursos das universidades públicas, gerando uma grande expansão do número de vagas, o que favoreceu a entrada das mulheres.

Foi especialmente no ano de 1995, a partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) que este debate passou a ganhar relevância entre as discussões de Políticas Públicas para a educação.

No ano de 1997, o Ministério de Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que traziam em seu escopo o tema de gênero e discussões transversais, destacando-se o volume 10.5 dos temas transversais que possuía a

denominação de “orientação sexual”, trazendo à discussão de forma tímida a questão da sexualidade e de gênero nos currículos escolares.

De acordo com o próprio PCN (BRASIL, 2001), a abordagem da temática buscava especificamente “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” Este documento trazia em seus objetivos diversas ferramentas teóricas com a função de incluir o tema da equidade de gênero nos conteúdos curriculares.

Uma outra política que buscou um diálogo entre escola, família e os professores foi o “Brasil sem homofobia”, que incentivava os professores a tratarem sobre os temas de gênero, equidade e sexualidade em sala de aula, buscando uma maior valorização à diversidade e maior compromisso em superar as discriminações de gênero e sexuais.

Outra ação nesse sentido que podemos citar foi o curso “Gênero, Diversidade e Educação (GDE)” que tinha como objetivo a formação e o compartilhamento de informações a respeito dos temas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, entre professores da educação básica da rede pública de ensino.

Importante informar que o curso teve como parceiras três secretarias voltadas para Políticas Públicas em movimentos sociais: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Todas essas políticas, e uma série de outras, foram necessárias para tornar a educação um lugar cada vez mais democrático, plural, onde se buscava a superação tanto das desigualdades de raça quanto as de gênero.

Em detrimento do movimento neoliberal e de internacionalização do sistema de ensino que estava operando, em 2003 – início do século XXI, sob o comando de um governo popular, o presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), inaugura uma nova forma de universidade, com programa de governo voltado para a popularização da educação.

Entre outras medidas, o Estado estimula a expansão universitária, mediante o aumento do número de vagas e matrículas, escolas de qualidade, desenvolvimento da gratuidade do ensino e avaliações de desempenho permanentes, além da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB). É nesse contexto

de formulação de políticas públicas, no âmbito dos temas da diversidade cultural, que ganham destaque discussões sobre opressões de gênero e raça nas universidades brasileiras.

Como forma de promover e subsidiar toda essa nova estrutura, o Governo implementa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), projetos de lei “universidade para todos” (PROUNI), além das cotas, bolsas e novas e maiores formas de financiamento estudantil, realizando um verdadeiro projeto social da educação superior, conseguindo aumentar a presença de pessoas afrodescendentes nas universidades.

Assim, a Educação Superior tem seu papel científico e social ampliados, mediante a críticas e questionamentos dos modelos universitários clássicos, refletindo sobre as principais tensões apontadas nessas novas configurações, especialmente a que discute a educação como bem público e como serviço comercial.

De acordo com Matilde Ribeiro, ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Governo Lula (2003-2008), as ações seguem:

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (a partir da ação da conselheira Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, junto à Câmara de Educação Superior) elaborou um parecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (Parecer CNE/CP n. 3 de 10/03/2004) e a Resolução CNE/CP n. 1 de 17/06/2004), regulamentando, portanto, a alteração da Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já em 2009, ocorreu a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (RIBEIRO, 2018, p. 119).

Para a autora, todo esse trabalho desenvolvido ao longo desses anos é importante, pois marca um momento histórico de formulação de políticas públicas voltadas para políticas de conhecimento no campo das relações raciais e de gênero no ensino básico brasileiro, tendo também feitos produzidos junto ao ensino superior, como o do Programa Universidade para Todos - Prouni (Lei 11.096/2005) e das Cotas nas Universidades Públicas (Lei 12.711/2010).

Chama-nos a atenção o fato de que, no que diz respeito a gênero, inexistem políticas públicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, visando combater as desigualdades dessa categoria. A única iniciativa governamental

na área é o Programa Mulher e Ciência, lançado em 2005 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e a ONU Mulheres (Brasil, 2005).

Importante mencionar que o Prouni atua de forma decisiva na ampliação do acesso e permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior privado, permitindo, dessa forma, uma inserção massiva de estudantes negros neste lugar social.

Mas é somente a partir da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que podemos observar uma maior entrada de alunas afrodescendentes no curso de direito, e conseqüentemente, mais recentemente, como docentes. Para Ribeiro (2016, n. p.):

Muitas (mulheres negras) já abriram caminhos nas universidades, mas o caminho ainda é longo. Acredito que com a implementação das cotas essa realidade venha a mudar nos próximos anos. É preciso confrontar esse saber pautado numa lógica excludente. Não se pode ter uma voz única não só falando, mas legitimando a epistemologia dominante. São necessárias uma multiplicidade de vozes. E as intelectuais negras vêm pautando isso. Elas já vêm contribuindo de modo fundamental ao denunciar como a ciência está atrelada aos valores da cultura, ao negar a neutralidade e desmistificar esse sujeito universal. Há uma grande produção de mulheres negras, mas ainda temos pouco acesso por conta do conhecimento hegemônico ainda ser eurocêntrico, branco, masculino. Ao colocar a mulher negra no centro do debate e a partir desse lugar pensar a sociedade e realizar diagnósticos muitos mais sofisticados, inclusive de ação política.

Dessa forma, ao longo das últimas décadas, algumas medidas têm sido tomadas no sentido de valorização da educação étnico-racial, a saber, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com atuação no espaço público e privado. A Lei nº 10.639/03 volta-se ao desenvolvimento do ensino da história e cultura afro-brasileira e em complemento, e a Lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Juntamente com as cotas, que garantiram 50% das vagas das universidades federais e estaduais e instituições de ensino técnico federais para estudantes oriundos de escolas públicas, prevendo a distribuição entre negros, pardos e indígenas, proporcional à composição da população em cada Estado, o que se observa, desde a sua criação por lei, foi um continuo aumento da presença de estudantes negros dentro deste espaço que, por muito tempo, foi exclusivamente destinado à elite branca do país, constituindo-se em mais um espaço segregacionista e elitizado.

Quando da sua criação, a lei de cotas visava produzir uma universidade mais igualitária, com uma sensível mudança na presença de negros e pobres nas instituições públicas, visto que, tradicionalmente, eram elas ocupadas pelas pessoas de maior renda no país até então.

Essas políticas públicas de democratização trazem como resultado a presença de outros intelectuais na universidade, produzindo novas formas de pensar, a partir de perspectivas de descolonização dos pensamentos e contribuições científicas. Servem ainda como incentivo e representação para que mais sujeitos subalternizados ingressem na educação superior e, futuramente, retornem a este lugar como professores, gerando uma onda de renovação e, ao mesmo tempo, tensão, disputas e movimentos reacionários. As políticas afirmativas demonstraram ampla capacidade de dialogar com o problema de inserção dessas minorias, contribuindo sobremaneira para o debate da democratização do ensino brasileiro.

Importante destacar, neste cenário, que o Brasil tem contribuído para a construção de políticas de igualdade de gênero e raça, da educação étnico-racial ou do desenvolvimento da educação superior, desempenhando um importante papel articulador nas Américas e no continente Africano.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que todos estes avanços ocorridos durante esses anos vêm sofrendo recuos dentro de alguns governos, como o que ocorreu em outubro de 2015, quando o Governo Federal, em reforma ministerial, suprimiu a Medida Provisória n. 483/2010 (que transformou em ministérios: a Secretaria de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), resultando na junção das três áreas no Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, desarticulando boa parte dos trabalhos que eram desenvolvidos pela SPM e pela SEPPIR.

Coincidentemente, o retrocesso vem acontecendo a partir do início da abertura do processo de *impeachment* da então Presidenta da República Dilma Roussef, a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo executivo do país. Os números de beneficiados pelas políticas de gênero e raça vêm caindo drasticamente, projetos cancelados, secretarias extintas, tentativas de acabar com a “ideologia de gênero” nas escolas, entre outras medidas antidemocráticas.

Muito se falou durante os primeiros anos das políticas públicas de implementação das cotas étnico-raciais e, recentemente, na vigência do governo

Bolsonaro (2018-2022), abertamente declarado anticotas, diversas medidas vêm sendo tomadas no sentido de fragilizar o discurso e criticar as ações voltadas à população afrodescendente, bem como a precarização da educação superior, e retorno da ideia elitizada da universidade, com uma entrevista do então Ministro da Educação Milton Ribeiro, que afirmou à TV Brasil² que a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade". O Ministro continua atacando a política de cotas, dizendo que:

A crítica que havia no passado, de que só 'filhinho de papai' estuda em universidade pública, se descontrói com essa lei". "Pelo menos nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. Mas os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados.

A partir de discursos desse tipo e de tudo o que vem ocorrendo em nosso país, podemos inferir que somente a Lei de cotas não foi suficiente para resolver o problema da desigualdade de acesso e permanência das pessoas afrodescendentes na Universidade, e conseqüentemente nos melhores e mais altos cargos em nosso país, isto porque o racismo é um problema social estrutural, como afirma Almeida (2019), um sistema de opressão racial que está em funcionamento há mais de quatrocentos anos e não vai simplesmente desaparecer rapidamente em virtude de uma lei. O racismo está no imaginário das pessoas, no consciente e subconsciente, e a mudança é muito mais profunda e estrutural do que se imagina.

Demonstrando que, mesmo tantos anos após sua promulgação, o processo de aceitação ainda é permeado por discriminações, a lei de cotas foi citada pela docente Babaçu. Na sua experiência enquanto docente, ela relata:

Eu debatia um pouco sobre essas ações afirmativas para a universidade e aí uma menina levantou a voz e disse que não concordava nas cotas para negros, porque isso sim era discriminar, e começou a ter uma fala muito discriminatória.

Para a docente Ipê, toda a sua trajetória na educação superior foi marcada pela ausência de outras pessoas afrodescendentes, demonstrando que, antes e durante o processo de implantação da legislação, pouca coisa mudou:

Não tive colegas durante a graduação, não tive colegas durante a docência, não tive colegas durante o mestrado na federal do Pará, que está aqui ao lado do Maranhão, então é um estado preto, e afro-indígena, mas assim como no Maranhão, no Pará, que é um programa antigo, tem uns 30 anos que existe, mas não tem uma professora negra, e não tinha uma colega negra, mesmo a universidade implantando cotas raciais na graduação. Então foi

² Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2021/08/ministro-da-educacao-milton-ribeiro-e-o-convidado-do-sem-censura>. Acesso em: 02 set 2021.

esse percurso solitário, não tinha colegas, pessoas que eu pudesse compartilhar, que entendessem.

O que observamos, através dessas narrativas, é que a estrutura opressora é tão bem-organizada, que ela faz com que nem pessoas afrodescendentes enxerguem o racismo, quando mais a branquitude que se beneficia a se mantém no poder em razão dele.

O caminho percorrido pelas mulheres, em especial as afrodescendentes, para chegar até a educação superior não foi simples. Para que suas vozes começassem a ser ouvidas, muitos anos de silêncio, opressão, mas também de luta e resistência se passaram. Os lugares foram sendo conquistados. As vozes ganharam força e amplitude, mas o problema não foi resolvido.

Atualmente, o desafio não é mais o direito ao estudo. Outro problema se delineou, que é o de poder adentrar em cursos que ainda continuam sendo predominantemente masculinos e de conseguir permanecer na universidade, bem como o acesso ao mercado de trabalho de forma igualitária, em posições hierarquicamente superiores, e com salários iguais aos dos homens.

Mesmo observando que a presença da mulher na educação superior aumenta a cada ano no Brasil, esse acesso e permanência ainda se dá de forma discriminatória. O que vem ocorrendo no próprio interior do sistema de ensino é que a discriminação passou a acontecer no processo de escolha das carreiras, levando a formação de “guetos” profissionais.

Segundo Ávila e Portes (2009, p. 93): “Essa ‘guetização’ refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas ‘tipicamente femininas’”. A explicação para tal processo pode ser obtida mediante a análise das próprias condições de expansão do acesso à educação superior e ao mercado de trabalho pelas mulheres:

As preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais ‘femininas’, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais ‘masculinas’, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 95).

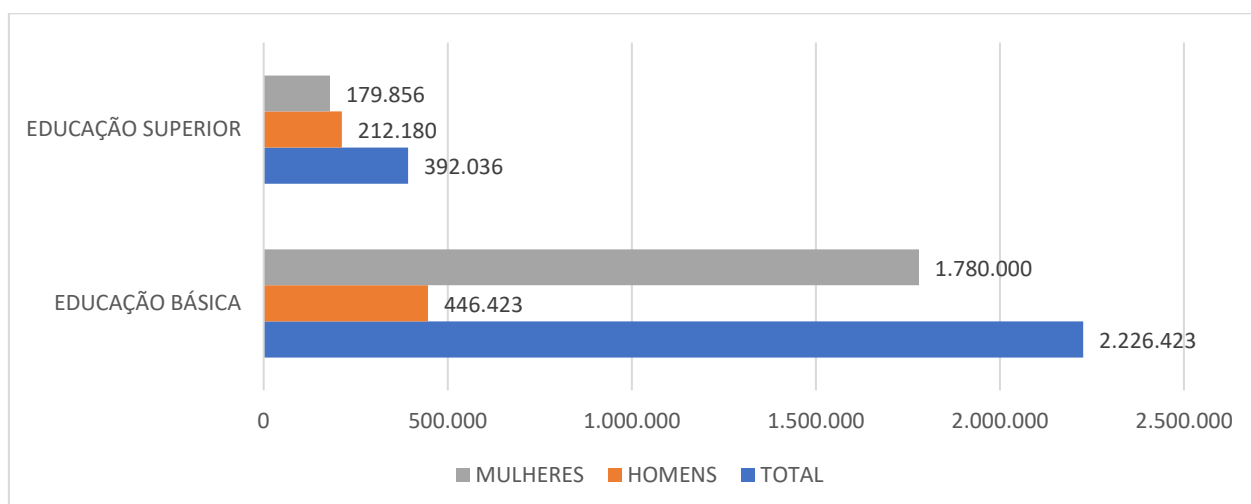
No Brasil, de acordo com o INEP, em 2012 as mulheres representaram 59,6% de concluintes de cursos de graduação em universidades públicas e particulares, e os homens 40,4%. Em 2017, elas somaram 61% das concluintes na educação superior, enquanto os homens ficaram com o total de 39%.

Esses dados mostram uma realidade diferente do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso a este nível de ensino lhes foi negado. Atualmente as mulheres são a maioria nesse segmento como alunas, e sua participação vem sendo cada vez maior ao longo dos anos.

A questão é que a discriminação no campo educacional já não se refere mais ao impedimento a seu acesso, e sim ao processo de escolha das carreiras profissionais. Se, por um lado, há oportunidade de acesso à educação superior para ambos os sexos, por outro, as preferências “naturalizadas” de homens e mulheres por determinadas profissões e áreas do conhecimento se tornam evidentes.

Observe o gráfico a seguir montado a partir de dados do Censo educacional, que demonstram essa realidade:

Gráfico 4 - Número de docentes na educação básica e superior por gênero



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica e Superior de (2018).

Esses dados mostram que o magistério na educação básica continua sendo uma profissão considerada feminina, lembrando o início do acesso das mulheres a este mercado de trabalho, como extensão dos cuidados do lar e da maternidade.

Em contrapartida, o quadro de professores nas IES se reverte, sendo homens a maioria, demonstrando que nos espaços considerados de maior prestígio, os homens ainda prevalecem. Este movimento envolve questões para além da história e política, nos falando muito sobre como as relações de gênero são histórica e socialmente produzidas.

Podemos inferir que essa presença das mulheres no magistério da educação básica, mas em número inferior na educação superior deve ser um reflexo de todo o contexto histórico da dificuldade de inserção da mulher neste lugar.

Assim, nossa análise a partir da perspectiva das mulheres no curso de direito, especificamente as afrodescendentes, poderá demonstrar, como veremos mais adiante, que sua marcante ausência, além de ser um reflexo da história política e cultural de nosso país, também pode estar ligada à manutenção do poder nas mãos de homens brancos e ricos, demonstrando a perpetuação, apesar dos esforços, do racismo, machismo e elitismo das Universidades no Brasil.

É sobre esta questão que discutiremos, a seguir, construindo antecedentes explicativos que nos ajudarão a analisar a presença dessas mulheres no curso de Direito da UFMA, e suas influências como docentes, ouvindo suas vozes resistentes nesse espaço que lhe constrange e que, por muitas vezes, insiste em lhe dizer que ali não é seu lugar.

Nos limites desta pesquisa, estabeleceu-se o recorte do curso de Direito, visto tratar-se de um curso considerado de elite e, majoritariamente masculino, desde a sua constituição até os dias de hoje, no que tange ao quadro de alunos e professores. Para tanto, recuperamos um pouco da história do curso de Direito no Brasil, e no Maranhão, a fim de entender a inserção e resistência da mulher na docência do curso.

3.2 O curso de Direito da UFMA e a presença das mulheres na carreira docente jurídica

Como vimos, as mulheres foram aos poucos conquistando o direito à educação superior, e com o passar dos anos, foi se tornando cada vez maior o quantitativo de alunas matriculadas nos mais diversos cursos. Ocorre que, muitos destes cursos, por décadas, eram considerados essencialmente masculinos e bastante elitistas, como é o caso do curso de direito. Passamos agora a observar como se deu a história desse curso, o acesso das mulheres ao ensino jurídico, e posteriormente, à carreira docente nessa área.

De acordo com alguns historiadores (SEGURADO, 1973), até o ano de 1897 quem desejasse formar-se em ciências jurídicas era obrigado a ir ao exterior, estudar em universidades europeias como na França, Espanha, Roma, tendo maior preferência por Portugal, na Universidade de Coimbra, fundada no século XIII.

Após a Independência, no Brasil, ainda não havia nenhum ensino jurídico, e foi a Igreja quem deu os primeiros passos para a fundação de uma faculdade de direito, não tendo logrado êxito, no entanto.

Com a necessidade de serem ocupados os cargos do novo poder judiciário que foi criado em razão da independência do país, viu-se cada vez mais presente a urgência de se ter bacharéis em direito, visto que os que aqui existiam eram quase todos formados pela Universidade de Coimbra, eram em número pequeno e com o passar dos anos, diminuía-se cada vez mais o quantitativo de bacharéis.

Na promulgação da Constituição Federal de 1823, aprovou-se uma resolução de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro - Visconde de São Leopoldo (1774 – 1847), visando à criação de uma universidade no Brasil com pelo menos dois cursos jurídicos, com a finalidade de resolver o problema da escassez de bacharéis para ocuparem os cargos de juízes e advogados.

Com a dissolução da Assembleia Constituinte, a resolução não se transformou em lei e, através de um título provisório, criou-se o primeiro curso jurídico no Rio de Janeiro, mas o alvará de permissão não chegou a ser cumprido. Apesar de não ter sido criado o curso, a ideia foi lançada e começou a ganhar cada vez mais fôlego. José Feliciano Fernandes Pinheiro vira ministro do Império e convence o Imperador a assinar a Carta de lei de 11 de agosto de 1827, criando os dois primeiros cursos jurídicos no país.

Nas discussões parlamentares, havia certa unanimidade na escolha do local para a criação das faculdades, sendo uma no Norte e a outra no Sul. A argumentação de que a localização do curso deveria iniciar no Rio de Janeiro, por ser a sede da corte, foi suplantada pelo conjunto dos argumentos estratégicos, que defenderam a localização dos cursos em Olinda - PE e São Paulo - SP (NEDER; FILHO, 2018). Estes dois primeiros cursos jurídicos foram instalados no ano de 1828 e, inicialmente, eram chamados de Academias de Direito.

A Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista, aos 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828. Para a admissão dos alunos, exigiam-se destes a apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de "bacharéis formados" (SILVA, 2000).

No ano de 1879 o monopólio das duas academias foi quebrado com o decreto Nº 7.247, de 19 de abril, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. A primeira faculdade criada após a reforma foi chamada de Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, fundada em 1882, embora tenha sido autorizada a funcionar somente em 1891, já com a República proclamada. A segunda faculdade “livre” foi criada em 1891, denominada Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, e daí em diante, houve uma grande expansão dos cursos de direito em todo o país.

No Maranhão, assim como nos outros estados do país, também era comum que os jovens da elite fossem mandados para a Europa a fim de realizar a educação superior. Ao retornarem para o estado, esses jovens ajudaram a modificar o comportamento da sociedade à época. Com uma educação privilegiada, a eles eram destinados os mais altos cargos da administração pública. Nesse período, várias questões sociais efervesciam a sociedade maranhense, como o poder dos coronéis, a corrupção política, a exclusão das classes mais pobres, bem como a alta concentração de poder nas mãos de uma minoria (BOTELHO, 2007).

O sonho da criação de uma Universidade no Maranhão inicia-se desde o século XIX (BONFIM, 2009), mas somente no século seguinte, por meio de um grupo de jovens idealistas e intelectuais, que as discussões sobre a criação de um curso superior no Maranhão começaram a eclodir nas rodas dos intelectuais, entre eles Domingos de Castro Perdigão (1872 - 1929), um dos grandes defensores da criação da Faculdade de Direito no Maranhão, tendo como grande aliado o cônsul de Portugal no Maranhão, o escritor, Sr. Manoel Fran Paxeco (1874 - 1952).

Dessa forma, foi fundada no dia 28 de abril de 1918 a primeira Faculdade de Direito do Maranhão durante uma assembleia reunida, no recinto da Biblioteca Pública do Estado, onde se cria a Associação Organizadora do referido órgão. Instalada durante o governo de Herculano Nina Parga (1873 - 1931), a faculdade funcionou inicialmente no Beco de Sé, depois, na Rua do Sol, esquina da Travessa do Sineiro (Godofredo Viana), defronte ao Teatro Arthur Azevedo, em prédio próprio (MEIRELLES, 1994).

Nos anos seguintes, a faculdade de Direito fica sendo o único estabelecimento de educação superior no Maranhão. Reconhecida como instituição de utilidade pública pela Lei Estadual n. 834, de 21 de março de 1919, tendo declaração válida dos diplomas por ela conferidos, em todo o território do Estado pela Lei n. 963, de 4 de abril de 1921.

Já a conquista à equiparação da faculdade de Direito do Maranhão aos estabelecimentos federais congêneres foi autorizada pelo Conselho Superior de Ensino, em 16 de fevereiro de 1924 (MEIRELLES, 1994). Essa equiparação foi publicada no Diário Oficial da União, edição de 22 de fevereiro de 1924.

Seguindo o surgimento do curso de direito, o Maranhão ganha um segundo estabelecimento de educação superior, a Escola de Farmácia no Maranhão, fundada a 12 de março de 1922, e em 1925, a direção da Escola de Farmácia resolve congregar um Curso de Odontologia.

Ocorre que, no ano de 1939, alegando questões de irregularidades administrativas, o Departamento Nacional de ensino fecha as duas faculdades, tendo o curso de direito sido cassado em 1941 através do Decreto n. 8.085 de 21 de outubro de 1941, sendo forçada a fechar definitivamente suas portas, [...] “sendo seus arquivos recolhidos também ao Ministério e garantido, igualmente a seus alunos que se transferissem por escolas similares em outros estados”. (MEIRELLES, 1994, p. 67). Foi somente no ano de 1944 que as faculdades foram reabertas, por meio da Fundação Paulo Ramos, então interventor federal no estado do Maranhão.

Em torno desse contexto, com a reabertura dos cursos, e através da antiga Faculdade de Filosofia fundada em 1953, é criada a Universidade Federal do Maranhão, tendo sido inicialmente mantida pela Fundação Paulo Ramos, mas que, por força da Lei Estadual n.º 1.976 de 31/12/1959, dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS).

A Universidade então criada, fundada pela SOMACS em 18/01/1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22/06/1961, através do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão.

Em seguida, o Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, em virtude de sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propõe ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial que passasse a manter a Universidade do Maranhão, agregando ainda a Faculdade de Direito no ano de 1966.

Assim foi instituída, pelo Governo Federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/1973), a Fundação Universidade do Maranhão (FUM). O Decreto n.º 59.941, de 06/01/1967, aprovou o Estatuto da Fundação, cuja criação se formalizou com a escritura pública de 27/01/1967, registrada no cartório de notas do 1º Ofício de São Luís. Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar

Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio “Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco”.

Em abril de 2018, o curso de Direito completou 100 anos, tendo iniciado em 28 de abril de 1918 junto com a fundação da Faculdade de Direito do Maranhão, primeira escola isolada de nível superior do estado, tendo sido integralizada à Universidade Federal do Maranhão no ano de 1996.

Buscando uma distribuição das áreas acadêmicas e ampliação do espaço de ação da universidade, a UFMA inicia uma expansão representada por um Grupo de Trabalho, que iniciou em 1978 as atividades de interiorização da UFMA. A partir de 1979, a sede provisória da Universidade no município de Imperatriz passou a oferecer os cursos de graduação Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Em 1981, surge, então, o primeiro campus da Universidade no interior: o campus II, de Imperatriz.

Recuperar um pouco da história do curso de Direito no Brasil e no Maranhão se faz necessário para entendermos como se deu a inserção da mulher na docência do curso de Direito, pois este é nosso universo de pesquisa. A partir dessa busca histórica, observamos que o curso de direito foi, desde o seu início, idealizado por homens brancos e da elite, sendo um reflexo da sociedade brasileira da época.

Não ouvimos falar na importância ou influência de mulheres na construção desse curso, em virtude do apagamento histórico que ocorre quando se fala sobre elas. Ao mesmo tempo, se, como observamos, era do curso de Direito que saía a classe política do país, como querer um país mais democrático, com políticas de inclusão das minorias sociais, se o curso é feito a partir de princípios conservadores por e para a elite?

Maria da Glória Bonelli (2017), em artigo publicado, mostra que muitos estudos internacionais sobre o tema demonstram que o curso de Direito, de modo geral, é elitizado e masculino, característica que se manifestou desde o seu início até os dias atuais, formado especialmente por homens que pertenciam a grupos de poder e prestígio das classes dominantes. Como eles controlavam o ingresso na profissão, garantiam que grupos minoritários (mulheres, negros, pobres) não tivessem acesso às carreiras jurídicas, e conseqüentemente, fossem ausentes nos altos cargos políticos e jurídicos do país.

Pode-se considerar que até a década de 1960 o acesso das mulheres e de outras classes sub-representadas era praticamente inexistente, estando segregados

em profissões menos valorizadas e fora da cúpula do poder político e jurídico brasileiro.

Desde a criação dos dois primeiros cursos jurídicos do país (Olinda e São Paulo), até meados do século XXI, os altos cargos públicos e privados seguiram sendo representados por homens brancos, e nesse sentido, a docência do curso de Direito se mantém nos moldes.

Na década de 1990, com a expansão dos cursos da educação superior privada, aumenta consideravelmente o número de faculdades e, junto com isso, a presença das mulheres tanto no quadro de docentes como de discentes. No ano de 1995, o Brasil contava com 165 faculdade de direito. Em 2015, já eram 1.304 e, atualmente, são 1.406 cursos de Direito em funcionamento no país.

Bonelli (2016) nos elucida que, de acordo com os dados do Censo Nacional do Ensino Superior do INEP, em 2014, o Brasil tinha 12.698 mulheres docentes nos cursos de Direito, o que corresponde a 39.3% do total de 32.310 professores de Direito no país. Dos 23.360 docentes sobre os quais havia informação quanto à cor/raça, 23,4% se declararam como não brancos. Informamos que não conseguimos localizar dados mais recentes em razão da ausência destes nas pesquisas recentes.

De acordo com o censo da educação superior, em 2017, o Brasil contava com 486.422 mulheres matriculadas no curso de Direito, contra 392.812 homens, demonstrando que o acesso das mulheres a este curso ampliou muito no decorrer dos anos.

No início, no entanto, não era assim. No final do século XIX, Maria Augusta Saraiva (1879 - 1961) tornou-se a primeira mulher a ingressar na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, formando-se no ano 1902. Bastante estudiosa, destacou-se na faculdade e ganhou uma viagem à Europa como prêmio por seus méritos acadêmicos.

Logo depois de diplomada, trabalhou no escritório de advocacia de seus irmãos, José Joaquim Saraiva Júnior e Francisco de Castro Júnior. Estreou no Tribunal do Júri em 11 de julho do mesmo ano de formação, com vitória na causa que defendia. Por seu desempenho no correr da carreira não só na advocacia como no magistério, ao qual veio se dedicar intensamente, ela foi nomeada Consultora Jurídica do Estado.

Outras mulheres tiveram destaque na carreira jurídica, como a primeira advogada do Brasil (1906), Myrthes Gomes de Campos (1875 - 1965), que é bastante

lembrada por seu pioneirismo na luta pelos direitos femininos, como o exercício da advocacia, o voto e a sua emancipação jurídica.

Poderíamos aqui inferir que o trabalho desenvolvido por Myrthes Gomes de Campos foi de grande contribuição para a formulação de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades de gênero, visto que defendia veementemente o exercício dos direitos das mulheres na sociedade brasileira, para além do casamento e maternidade. Ela era extremamente estudiosa, e impressionava a todos no tribunal do júri, com amplos conhecimentos sobre direito penal. Em sua atuação no Tribunal de Justiça, como advogada, chamou atenção por se tratar da primeira mulher que lá entrava como operadora do direito. Conforme podemos observar em seu discurso de abertura, Myrthes se preocupou em reafirmar a importância histórica de sua presença e atuação naquele espaço:

[...] Envidarei, portanto, todos os esforços, a fim de não rebaixar o nível da justiça, não comprometer os interesses do meu constituinte, nem deixar uma prova de incapacidade aos adversários da mulher como advogada. [...] Cada vez que penetrarmos no templo da justiça, exercendo a profissão de advogada, que é hoje acessível à mulher, em quase todas as partes do mundo civilizado, [...] devemos ter, pelo menos, a consciência da nossa responsabilidade, devemos aplicar todos os meios, para salvar a causa que nos tiver sido confiada. [...] Tudo nos faltará: talento, eloquência, e até erudição, mas nunca o sentimento de justiça; por isso, **é de esperar que a intervenção da mulher no foro seja benéfica e moralizadora**, em vez de prejudicial como pensam os portadores de antigos preconceitos (1899, p.2, grifos nossos).

Em seu discurso, deixa claro que não se intimidava por ser uma mulher, e demonstrava sua força e garra afirmando que a intervenção de uma mulher na justiça somente poderia ser benéfica e moralizadora, nos fazendo refletir sobre como a presença das mulheres nos espaços públicos é importante e revolucionária.

Antes dela, no entanto, importante falar sobre Esperança Garcia (1751 - ?). Mulher afrodescendente, escravizada, com 19 anos na época, escreveu uma carta³

³ “Eu sou uma escrava de V.S.a administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não poço explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia”. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulher-negra-e-escravizada-esperanca-garcia-primeira-advogada-do-piaui/?gclid=CjwKCAjwzdLrBRBiEiwAEHrAYhYMbdo60V1IScbHeaTIErqOH0QRVxcpEo0GnJAL_AkRdmdEjdmW_hoC_UkQAvD_BwE Acesso em: 08 de setembro de 2019.

no ano 1770 para o governador da capitania de São José do Piauí, denunciando a violência e os maus tratos que ela e sua família sofriam, solicitando justiça. O documento foi reconhecido recentemente pela OAB-PI, lhe dando o título simbólico de primeira advogada do Piauí, e pela época em que viveu e a imensa importância da sua carta, pode ser considerada também a primeira advogada do Brasil.

No Maranhão, como vimos anteriormente, os jovens da elite estudavam fora do país, e isso acabou por influenciar negativamente na criação das escolas de educação superior no estado, visto que este ensino deveria ficar restrito às famílias abastadas.

A verdade é que a luta dos intelectuais para a criação de uma faculdade de direito foi grande, especialmente por Domingos de Castro Perdigão (1872 - 1929), que desde o ano de 1908 tentava, mas sem sucesso, conseguir a abertura do curso no Maranhão. No entanto, a ideia seguiu em frente, e finalmente no dia 28 de abril de 1918 uma assembleia convocada por intelectuais da época fundou a Faculdade de Direito do Maranhão.

Inicialmente, na Primeira Turma, concluíram o curso 7 bacharéis, todos homens. Foi somente na segunda turma de formandos, no ano de 1924 que a primeira mulher se formou, Zélia Campos, sócia fundadora da Faculdade, e junto com ela, um outro grupo de mulheres, como a professora Rosa Castro, Maria da Glória Parga, Joaquina Alves de Jesus e ainda Dulce Correa Rosa. (VAZ, 2018)

Infelizmente, não encontramos mais dados sobre estas mulheres além de seus nomes, de modo a saber a que classe social pertenciam, se eram brancas ou afrodescendentes, como foram suas carreiras, suas vidas, refletindo mais uma vez no apagamento das mulheres e de suas histórias. Apesar de serem as primeiras mulheres a se formarem em Direito no Maranhão, não conseguimos mais do que seus nomes como fontes de informação.

Do ano de 1924, data da formatura da primeira, até os dias de hoje, muita coisa mudou nos cursos de Direito, e conforme podemos observar através dos dados do Censo de Ensino Superior, o número de mulheres estudantes do curso de Direito ultrapassa o de homens, no entanto, este número não reflete a realidade do mercado de trabalho, especialmente o jurídico, no Brasil.

Em relação à docência do curso de Direito, Bonelli *et al.* (2019) nos demonstram em seus estudos que a presença da mulher nessa carreira também acontece de forma desigual e bastante genderizada, sempre colocando a mulher em posições inferiores e/ou menos valorizadas. Para os autores:

A maioria das análises internacionais sobre a expansão da participação das mulheres na docência do direito enfatiza a dimensão estrutural das práticas de gênero, destacando a segregação, a incorporação das mulheres em posições subalternas do meio acadêmico, a reprodução dos estereótipos de gênero da vida privada na carreira, com a concentração das professoras em disciplinas identificadas como femininas (McGinley, 2009; McGlynn, 2006; Merrit & Reskin, 2003; Schultz, 2016; Thornton, 2015). (BONELLI *et al.*, 2019, p. 670).

Analisando os estudos feitos por Thornton (2014) na Austrália e por Wells (2015) na Grã-Bretanha, Bonelli (2016) afirma que em ambas se repete o fato de que a representação feminina no topo da carreira acadêmica é bem inferior à masculina. E para além, analisando as mulheres que conseguem adentrar nos altos cargos no magistério, os autores encontram um padrão nessas mulheres, mais uma vez demonstrando que, mesmo que as mulheres consigam estar nesses lugares de poder e prestígio, elas ainda pertencem a um padrão eurocentrado:

Aquelas que alcançaram essa ascensão partilhavam perfil social homogêneo em termos de classe (classe média alta), formação educacional (de ranking elevado), origem étnico-racial (branca), mas percepções individuais diversificadas sobre os efeitos do gênero e dos significados das culturas organizacionais nisso. Dessas percepções resultam as formas como negociam ou transcendem o gênero na atuação na carreira, em um ambiente profissional de dominação masculina (BONELLI, 2016, p. 100).

Na pós-graduação o padrão se repete. De acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2015, do total de 2.159 docentes dos programas de pós-graduação em direito, 71% eram do sexo masculino. Os alunos matriculados nos cursos de mestrado em direito, em 2015, somavam 8.360 (58% homens) e nos cursos de doutorado eram 2.933 (61% homens). Não possuímos dados com recorte de raça/etnia.

Algo que foi percebido nas narrativas é que a possível falta de representatividade de mulheres no corpo docente é um reflexo da desigualdade de gênero, mas também de raça, que está ligada essencialmente a um preconceito estrutural, justificando-se pelos diversos estereótipos que lhe são impostos pela sociedade, sempre colocando-as como executoras das tarefas domésticas e excluindo-as do espaço de detenção de conhecimento e poder. Podemos compreender melhor com a fala da docente Bromélia:

Então, muitas de nós não enfrentam isso. São mães sem vocação, sem intenção, e isso reproduz todo um estereótipo também de discriminação de gênero, porque é aquele papel que a mulher deve ocupar na sociedade, que é ser mãe e dona de casa. E essa é uma realidade que muitas enfrentamos e poucas assumem né, poucas refletimos porque não tem nem instrumento para isso. A gente não tem formação nas escolas, nas universidades, para que a mulher, de uma forma ou outra possa conviver e comentar com outras

mulheres, com alguém sobre isso, entender que há outras possibilidades, uma terceira via, que a sociedade nos impõe uma série de condutas e perfis que a gente tem que se adequar. [...] Eu cheguei à conclusão que isso é reflexo primeiro de uma sociedade machista que é ocidental, o machismo está impregnado na cultura ocidental e foi a construção histórica de muitos séculos. Isso é um elemento que é difícil de romper, porque é uma questão cultural, que tem a ver com a posição de cada um, a posição de cada pessoa na sociedade, do lugar de fala de cada pessoa, então é uma sociedade que vai avançando com o tempo.

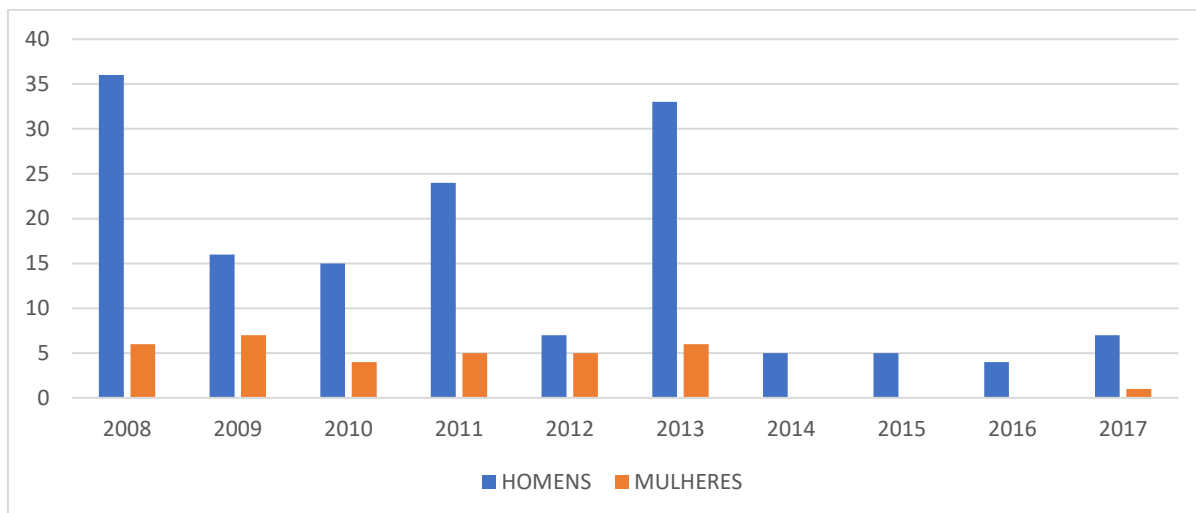
Observamos assim que a falta de representatividade pode gerar um impacto na percepção da mulher quanto à sua capacidade de entrar e ocupar os espaços que ela deseja, mas que não são ocupados tradicionalmente por elas. Podemos inferir que isso impacta também na visão de alunas que não têm professoras mulheres na graduação, e, portanto, não se enxergam como ocupantes desses lugares no futuro, construindo em suas percepções que estes espaços pertencem unicamente aos homens. A presença de mulheres em posições de poder não apenas incentiva outras mulheres a buscarem conquistas semelhantes, mas também serve de rede de apoio para que elas consigam se sentir cada vez mais pertencentes e, assim, consigam levar outras mulheres consigo, podendo ocorrer também mulheres oprimindo mulheres, caso por exemplo de mulheres brancas que não enxergam ou aceitam afrodescendentes nestes espaços.

Em estudo realizado na Universidade de São Paulo, Campos (2019) buscou investigar se o reduzido número de mulheres no corpo docente da faculdade é resultado das características de seu processo seletivo com consequência das desigualdade de gênero. Após estudar os dados referentes ao processo, as previsões do regimento interno e a inscrição, a autora identificou que:

A ausência de mulheres no corpo docente não se justifica tão somente pelo baixo número de mulheres inscritas, mas também pela existência de uma barreira para a aprovação dessas mulheres nos concursos públicos organizados pela faculdade, que pode ser explicada, por exemplo, pela composição das comissões julgadoras (CAMPOS, 2019, p. 50).

Observando o gráfico abaixo elaborado com dados fornecidos pela autora, conseguimos enxergar claramente como o processo seletivo da Faculdade de Direito da USP mantém-se, ao longo dos anos, excluindo as mulheres da carreira docente.

Gráfico 5 - Relação de candidatos vencedores por gênero e por ano para os concursos públicos para a carreira docente da Faculdade de Direito da USP



Fonte: Elaborado pela autora com base em Campos (2019).

O indício é de que a ausência das mulheres é confirmada pelo processo histórico da desigualdade estrutural, pois dados semelhantes podem ser encontrados em outras carreiras jurídicas. De acordo com o IBGE, o número de mulheres atualmente corresponde a 51,7% da população brasileira. No entanto, dados do Censo do Poder Judiciário, obtido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostraram que a presença das mulheres na magistratura correspondia a 37,3% dos cargos providos do universo de juízes no Brasil. Falando sobre raça, atualmente, apenas 12,8% (1.534) dos magistrados são negros no país, contra 85,9% (10.256) brancos. As mulheres negras ocupam apenas 6% dos cargos de magistratura no país.

Na Corte mais alta do país, o Supremo Tribunal Federal (STF), nenhum entre os 11 ministros é negro. O último a ocupar uma cadeira no tribunal foi Joaquim Barbosa, entre 2003 e 2014, indicado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). Além dele, em toda a história do Supremo, só dois fizeram parte do quadro de ministros: Pedro Lessa (1907 a 1921) e Hermenegildo de Barros (1917 a 1931).

De acordo com o estudo Cenários de Gênero, lançado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), os quatro ramos do Ministério Público e as 27 unidades nos estados contam com 5.114 promotoras e procuradoras e 7.897 promotores e procuradores, na proporção de cerca de 39% de mulheres e 61% de homens. Uma outra pesquisa intitulada de “Ministério Público: Guardião da democracia?”, feita com base em entrevistas e informações dos próprios membros do MP, 70% deles são homens e 77% deles são brancos. 20% se consideram pardos, apenas 2% pretos e 1% amarelos.

É importante destacar que tal desigualdade não se restringe aos cargos públicos, sendo também evidente na advocacia. Todavia, apesar de as mulheres representarem mais de 46% dos advogados do país, o percentual de mulheres em altos cargos da advocacia ainda é baixo. Um levantamento feito pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), de 2019, apontou que os negros representam 1% dos advogados de grandes escritórios no Brasil.

Como podemos observar, não houve nas pesquisas citadas o cruzamento específico dos dados entre raça e o gênero, invisibilizando-se não apenas o quantitativo de mulheres afrodescendentes nas carreiras jurídicas, mas a própria identidade desta categoria de mulheres enquanto segmento, o que, por certo, tem prejudicado a formulação de políticas públicas.

As carreiras jurídicas, a exemplo do Poder Judiciário, Ministério Público e Advocacia não nasceram democráticas, e todas fortaleceram-se enquanto ambiente excessivamente masculino, branco e aristocrático, em total desalinho com suas missões precípuas declaradas em seus estatutos de ética, na democracia, nos ideais constitucionais de pluralidade e igualdade. Para Campos (2019, p. 57):

Nas diversas áreas de atuação do Direito, a ausência de mulheres nos espaços de poder e de tomada de decisões apresenta-se como uma constante. Longe de ser um problema concentrado apenas na Faculdade de Direito da USP, aparece mais como um reflexo das desigualdades de gênero da sociedade dentro do universo particular da universidade. A conformação de espaços institucionais a figuras masculinas apenas reforça a ideia de que existem discriminações na nossa sociedade que permeiam, de formas talvez não tão palpáveis para a maior parte das pessoas – mas com certeza de uma forma nada sutil para as mulheres –, a trajetória acadêmica das mulheres dentro da faculdade.

Um ponto não abordado na pesquisa de Campos (2019) foi o recorte racial, mas é imprescindível para nosso estudo afirmar que a desigualdade de gênero nas carreiras jurídicas se torna ainda mais opressiva para as mulheres afrodescendentes.

Se considerarmos que o curso de direito projeta aos seus alunos a possibilidade do exercício do poder político, podemos inferir que às mulheres, especialmente as afrodescendentes, esse “destino” parece se apontar como uma exceção, em virtude da pouca presença destas nos mais altos cargos políticos e jurídicos de nosso país, e na magistratura do curso de direito e da pós-graduação também.

Se é das faculdades e universidades de Direito que saíram grandes nomes no cenário político e jurídico brasileiro, criadores das nossas leis e políticas públicas de desenvolvimento e inclusão social, suas funções estiveram, por muito tempo,

relacionadas à manutenção da ordem de privilégios de alguns seguimentos da nossa sociedade.

Podemos perceber que este não é o caso das professoras afrodescendentes, que lutaram contra as estatísticas e todo o sistema de opressão social, que faz com que elas resistam e enfrentem os mais diversos obstáculos de gênero e raça para ocupar o lugar de poder e privilégio que é a docência na educação superior.

Estas mulheres demonstram em suas próprias trajetórias a importância das iniciativas que visam enfrentar o problema e criar mecanismos para reduzir o preconceito no trabalho e valorizar as diferenças, conforme pudemos verificar ao analisar suas histórias de vida e suas práticas de enfrentamentos às desigualdades de gênero e raça.

Todos esses dados são importantes na análise das contribuições do trabalho docente feminino nas políticas públicas implementadas pelo Estado, visando ao enfrentamento das desigualdades de gênero e raça e das diferentes taxas de inclusão no mercado de trabalho, em especial na docência do curso de Direito. Quando observamos que existem poucos dados com o recorte de raça, fica fácil entender que se faz necessário o urgente combate ao racismo nas carreiras jurídicas no Brasil.

O primeiro passo a ser tomado deve ser o reconhecimento da existência étnico-racial nos seus quadros, de modo que seja possível a criação de políticas que efetivem a atuação da mulher afrodescendente como magistrada, promotora, advogada, e no magistério, que foi contexto escolhido para esta pesquisa.

O contexto educacional é escolhido para as reflexões pois é um direito arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos na história do Brasil, que durante muito tempo foi sistematicamente negado à população feminina e afrodescendente brasileira (GOMES, 2018).

Angela Davis, em seu livro intitulado *Mulheres, Raça e Classe*, elucida-nos com um importante estudo sobre a relevância da educação como fator de emancipação e libertação das mulheres afrodescendentes. Ela nos apresenta duas falas muito esclarecedoras do pensamento dos anos iniciais do período pós-escravista, proferidas pelo escravo Frederick Douglass, que são “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão” e “se você der a mão a um preto, ele vai pegar o braço. O estudo vai estragar até o melhor preto do mundo” (DAVIS, 2016, p. 108).

Tais falas representam muito bem a ideia que os brancos tinham acerca do ensino para os negros. Foram proferidas em um contexto em que se discute a suposta

incapacidade intelectual da população afrodescendente, que durante anos foi tida como naturalmente inferior, quando comparada aos brancos. Essa teoria foi motivo de séculos de segregação, exploração e justificativa para a negação dos direitos básicos a essa população.

Os negros sabiam da importância que o estudo tinha dentro da luta por sua emancipação, e os brancos também. Por isso tanta resistência na prestação desse direito básico. E apesar de tanta opressão, a população afrodescendente se viu cada vez mais necessitada de resistir, e insistir para obter estudo, seja informalmente, através de aulas dadas pelos irmãos escravos que aprendiam a ler, seja na luta por formação de escolas formais. O anseio pelo estudo sempre existiu.

Nesse contexto, Davis (2016) nos mostra o quão foi marcante a sororidade de mulheres brancas na luta do povo negro pela educação. Para exemplificar, a autora nos conta a história de algumas mulheres que, no século XIX, enfrentaram as mais diversas adversidades para dar aulas para estudantes negros. Um ponto que merece destaque é a nossa compreensão, através desses relatos, de que a luta contra o racismo e o sexismo é de todos, e as mulheres afrodescendentes, aliadas às brancas, conseguiram fazer história ao dar instrução acadêmica aos escravizados, mudando a realidade de muitos deles naquele momento. Assim diz Davis (2016, p. 112):

A sororidade entre as mulheres negras e brancas era de fato possível e, desde que erguida sobre uma base firme – como no caso dessa incrível mulher e suas amigas e alunas –, poderia levar ao nascimento de realizações transformadoras. Myrtilla Miner manteve acesa a chama que outras antes dela, como as irmãs Grimké e Prudence Crandall, deixaram como um poderoso legado. Não poderia ser mera coincidência histórica o fato de que tantas das mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta pela educação. Elas devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir conhecimento – uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade.

Cabe aqui enfatizar a associação direta e óbvia que existia entre a instrução acadêmica e a batalha do povo negro por liberdade. Para os brancos, era insensato permitir a educação dos escravizados, justamente porque eles sabiam que ao ensiná-los a ler e escrever, a consequência seria uma maior insatisfação, aliada com a rebelião pelo fim da condição em que se encontravam.

Nessa época, já era sabida a força revolucionária que a educação tinha na história dos povos subalternizados, e a população afrodescendente tinha pleno conhecimento dessa força propulsora. A luta pelo direito à educação foi grande e bastante hostil. As escravas mais velhas, que sabiam ler e escrever, viam-se

obrigadas a dar aulas durante a madrugada, sacrificando o pouco de conforto material que tinham para adquirir e fornecer conhecimento. O que isso deixa de legado, no entanto, é a inspiração dada às alunas e alunos, que se sentiam cada vez mais instigados a resistir e obter conhecimento.

Nessa revolução educacional, as mulheres afrodescendentes tiveram um papel importantíssimo:

Com a ajuda de suas aliadas brancas, as mulheres negras tiveram um papel indispensável na criação dessa nova fortaleza. A história da luta das mulheres por educação nos Estados Unidos alcançou o auge quando as mulheres negras e brancas comandaram juntas, depois da Guerra Civil, a batalha contra o analfabetismo no Sul. A união e a solidariedade entre elas ratificaram e eternizaram uma das promessas mais férteis de nossa história (DAVIS, 2016, p. 116).

Trazendo a discussão para mais próximo, Gomes (2017) vem nos demonstrar que no Brasil, através do Movimento Negro, a educação foi e ainda é extremamente importante aliada na luta pela superação do quadro de negação de direitos e invisibilização histórica, sendo instrumento de emancipação social dessa população.

É através desses movimentos que conseguimos desaprender e reaprender a história contada sobre a realidade dos povos negros, bem como a estreita relação que tem com a diáspora africana. Somente entendendo o racismo como fonte estrutural da sociedade brasileira poderemos compreender a complexidade desse marcador social e trabalhar para acabar com essas opressões tão violentas cometidas ainda hoje contra a população afrodescendente.

No contexto histórico brasileiro, o momento pós-abolição no ano de 1888 e logo em seguida a Proclamação da República em 1889 foram momentos que marcaram a história dos escravos recém libertos. Como sabemos, o governo brasileiro nada fez além de abandonar os escravizados à própria sorte, visto que a real situação em que se encontravam era de miséria, analfabetismo, desemprego, fome e discriminação social.

Gomes (2017) nos mostra que dentre as diversas reivindicações da população recém liberta, a educação foi a prioritária, visto que sem educação, eles não conseguiam se empregar e assim continuariam na vida de miséria que lhes foi destinada.

Desde o início do século XX até os dias atuais, os movimentos negros continuam denunciando a necessidade de se investir e propiciar o acesso da população afrodescendente à educação. O racismo continuou se perpetuando e se

materializando de diversas formas, sempre afastando os negros seja da escola, seja do mercado de trabalho formal.

A partir dos anos 1980 a luta pela educação do povo negro ganha contornos mais definidos, visto que os movimentos compreendem que, até este momento, as políticas públicas estatais de caráter universal não atendiam a população afrodescendente, e que era necessário que alguma medida mais específica fosse tomada pelos governantes.

Já na segunda metade dos anos de 1990, raça começa a se tornar categoria central nas políticas de Estado, ganhando cada vez mais notoriedade através das discussões promovidas nesse tema. De acordo com Gomes (2017, p. 34), a grande culminância dessas discussões ocorre nos anos 2000, “momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos”.

A autora continua fazendo um retrospecto histórico da luta e conquistas do Movimento Negro nas políticas sociais do Estado Brasileiro:

A partir dos anos de 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. [...] Essas mudanças atingem também o plano acadêmico. Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). [...] Em 2004 foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). [...] Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e provadas dos ensinos Fundamental e Médio (GOMES, 2017, p. 35-36).

É nesse rápido passeio pelo tempo que podemos observar as demandas do movimento negro se tornarem respostas do Estado Brasileiro por meio de políticas públicas, revelando o papel protagonista da educação como ator político transformador da realidade social.

Tais movimentos contribuem sobremaneira em uma ressignificação e politização da categoria raça, educando e emancipando a sociedade, transformando-a, mesmo que a passos lentos, em uma sociedade mais justa e inclusiva, trazendo para toda a população brasileira a compreensão acerca das relações étnico-raciais e

as imbricações que o racismo traz ainda hoje como consequência para a população afrodescendente.

Dentre essas consequências, uma que podemos aqui citar como extremamente relevante é a ausência de percepção de pertencimento destas mulheres enquanto afrodescendentes. Estas, muitas vezes, não compreendem a posição que ocupam na sociedade, invisibilizando para si mesmas que os preconceitos por elas sofridos ao longo de suas trajetórias não é decorrente de sua raça, isto porque essa ideologia racista foi e continua sendo introjetada (in) conscientemente no pensamento de todas as pessoas, fazendo com que esta pauta seja apagada e, quando vista, enxergada como algo que não mereça atenção e desconstrução.

Podemos perceber esse apagamento nas vozes das docentes entrevistadas, que demonstram, por vezes, não compreender como a questão racial atravessa suas experiências de vida e acadêmicas.

A docente Ipê nos mostra em seu percurso a solidão enquanto mulher afrodescendente do curso de direito, bem com as dificuldades adicionais que enfrentou por sua identidade racial. Outro ponto relevante apontado é a sua necessidade de se aproximar de uma branquitude para se sentir aceita e pertencente aos lugares de poder. Vejamos:

A única mulher realmente negra e que se reconhecia assim era eu, e não por acaso eu enfrentava uma série de barreiras adicionais, tantas conquistas pessoais, tantas coisas boas no direito, mas a minha experiência é toda pautada nessa invisibilidade. São locais onde eu não podia percorrer, eu tinha embaraços adicionais, e para eu percorrer, eu tinha que me aproximar de um ideal de branquitude. Então eu lembro, e eu me esforçava bastante, quando eu formei, para tentar não ser confundida (isso é uma questão pessoal, mas só para explicar), eu investia rios de dinheiro em coisas de marca, em grife, em tentar me pautar em um perfil literalmente mais embranquecido, o cabelo, a maquiagem, as roupas, a fala é uma fala absolutamente direta, simples, eu sou absolutamente transparente, mas eu me transformei, eu me tornei uma pessoa absolutamente formal nessa tentativa de encaixe no ambiente tão masculino e tão branco. Então, para que eu não fosse mais confundida em audiência, como acontecia, para que eu não fosse confundida em sala de aula, porque aqui temos aqueles alunos que fazem poucas disciplinas, que nem conhecem os professores da UFMA, aqueles que quase não iam, geralmente pessoas mais velhas, que estavam na segunda graduação, e eu lembro que acontecia muito com esses alunos que não estavam por lá. Às vezes eu já estava indo para a sala de aula e eles me viam, mas não conseguiam me olhar como uma professora, mas não exatamente por essa questão da idade, mas mais por esses outros marcadores.

A docente Babaçu, apesar de seus pais serem negros, como ela afirma, não consegue se enxergar enquanto mulher afrodescendente. Observamos em sua narrativa a não percepção do racismo em sua trajetória, não porque não tenha

existido, mas mais ligado à questão da sua não identificação racial. A docente relata suas experiências:

Eu terminei meu memorial agora, meu memorial de atividades acadêmicas, para qualificação na tese, e aí a gente revê essa nossa história, e quando eu vejo tudo o que eu já passei, uma menina, de família humilde, de pais negros, minha mãe, ela é morena clara, mas meu pai é negro minha família é toda negra, e na minha família, meus familiares são negros, e eles me chamam de amarela, porque eles me acham branca. E eu falo: gente eu não sei de onde vocês estão vendo que eu sou branca! Por isso que eu marquei a questão ser pardo. A Ana tinha um questionário de como você se identifica, e identidade é uma coisa que a gente também estuda, e na concepção em que eu fui criada, a gente não tinha essa abertura para falar sobre essa afrodescendência, não via isso na escola, então desde pequena todo o material e tudo o que vem em relação a questão de censo, negro, pardo, e como eu sou meio misturada, aí a gente sempre se classifica como parda, mas hoje a gente tem essa realidade, dessa afrodescendência, de avós negros, de pais negros, de família tanto do pai quanto da mãe negra. [...] Então na minha experiência de docente do ensino superior, os meus desafios nenhum são relacionados à questão da minha afrodescendência. Em nenhum momento eu me senti discriminada por nenhum aluno, por nenhum outro professor, por essa questão da cor.

Observamos em sua fala o processo de silenciamento e apagamento das questões raciais enquanto demarcadores sociais de forma ainda mais veemente, ao afirmar que constantemente se questiona o porquê da existência de racismo no Brasil, visto sermos um país tão misturado:

Nessa questão das ações afirmativas em relação às cotas, porque e da própria questão dos direitos humanos, da igualdade, da questão tanto sexista quanto do racismo, que é uma coisa que eu não entendo. Eu falo para o meu pai direto, eu não entendo como nosso país é dessa forma, nosso país é constituído pela grande maioria de negros ou afrodescendentes, e a gente não entende por que nosso país tem tanto racismo, ainda tem esse preconceito racial. (Babaçu)

O processo de mestiçagem que ocorreu no Brasil, conforme denunciado por Almeida (2019), foi fundamental para minimizar e até apagar da história a desigualdade racial, ideário construído a partir de um processo político e histórico, como já demonstrado nesse estudo. O próprio autor nos mostra que também passou por esse processo de descortinar sua identidade racial:

Já a segunda, e talvez mais intrigante (constatação), está em saber como eu, mesmo sendo um homem negro, só fui “despertado” para a desigualdade racial ao meu redor pela atividade política e pelos estudos. O que me impedia de perceber essa realidade? O que me levava a “naturalizar” a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais? (ALMEIDA, 2019, p. 62).

As mesmas situações se repetem nas falas das docentes Carnaúba e Bromélia, que demonstram não perceber que as agressões que passam, em grande parte se devem ao racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Para Carnaúba, fazer um mestrado no sudeste do país e ser maltratada e invisibilizada pelos colegas de turma deve-se ao fato de ser nordestina. O que não deixa de ser verdade, afinal, outra forma incontestada de preconceito é a xenofobia. Segundo ela:

Eu era a única alienígena do programa, era a única que não era de Minas Gerais. Tinha outros alunos que não eram de Belo Horizonte no programa, mas todos eram de Minas, a única que não, era eu. E uma vez eu entrando na sala de aula, eu ouvia alguns colegas falando o que eu estava fazendo lá, tendo em vista que eu era do Nordeste, estava ali para ocupar um lugar que não me pertencia, que era um lugar deles, e eu ouvi, quando eu entrei todos se calaram, mas eu já tinha ouvido, fiz de conta que não ouvi, não entrei no embate, fiz de conta que não ouvi.

Duas coisas são relevantes nesse relato, o preconceito por ser nordestina, que pode ou não estar atrelado ao preconceito racial, e o fato de ela ter se calado, não entrando no embate, que aqui pode ser inferido como uma tentativa de fazer parte, de ser acolhida pelo grupo.

Para Bromélia, o processo se dá de forma diferente, visto que ela demonstra em sua narrativa que veio de uma família de mulheres batalhadoras, e nunca sentiu que a opressão de gênero fosse algo determinante em sua trajetória acadêmica. No entanto, por morar na Europa e não ter o fenótipo tipicamente europeu, considera que passou e ainda passa por algumas situações às quais ela atribuiu o fato de ser brasileira, não apontando a questão racial como fator. Podemos acompanhar abaixo em um de seus depoimentos que ela também passou a enxergar mais os fatores raciais após se debruçar nos estudos:

O que eu percebo hoje, muito mais, talvez, é a negação das brasileiras. Elas não se reconhecem, quer dizer, eu aliso meu cabelo, tenho o cabelo na chapinha, falando em uma linguagem coloquial, e eu sou um pouco mais branquinha, meu avô era negro, minha mãe é morena, meus tios são negros, e isso é algo que, claro que para mim não ficou claro desde o início. Essa identificação surgiu com o tempo, pelo meu próprio conhecimento, pelo meu estudo. Talvez a análise e o estudo sobre gênero e direitos humanos me fez mergulhar em mim mesma, claro. Mas eu percebo que muitas de nós tem esse discurso de negação ainda.

No entanto, ao ser questionada se as opressões de raça e gênero de alguma forma aparecem em sua vivência enquanto professora e mulher na Europa, a docente diz apenas que: “Sim, sim. Racial e de gênero. Mas isso nunca foi objeto de algum modo, nada me bloqueou.”

Essas professoras demonstram que passaram por este processo de ser ou não uma mulher afrodescendente, algumas delas ainda questionam as práticas racistas na sociedade. No Brasil, a construção do padrão racial fenotipicamente branco coloca a pessoa afrodescendente em uma busca incessante por mudanças em seu corpo e

formas de ser/agir para se adequar a este padrão idealizado. O processo brasileiro de construção de uma democracia racial fez com que pouco se enxergue ou ainda pouco se queira enxergar como o racismo opera.

As pessoas, instituições e toda a estrutura social buscam camuflar as evidências do racismo na vida das pessoas afrodescendentes, fazendo com que esse processo de construção de suas identidades raciais seja ainda mais doloroso e desgastante.

Dessa forma, concluímos que para entender a presença dessas professoras é importante observar os aspectos preconceituosos de gênero e de raça, que fazem com que as mulheres afrodescendentes sejam constantemente marginalizadas com a sua exclusão dos espaços de prestígio social, como a docência do curso de Direito.

As grandes conquistas do movimento de mulheres no Brasil são extremamente relevantes para a luta por menos opressão, mas foi necessário ainda desconstruir estigmas e estereótipos marcados pelas desigualdades relacionadas às mulheres afrodescendentes. Para Gonzáles (1982, p. 100), “a maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social, e econômica que a mulher estava submetida [...] não atentaram para o fato da opressão racial”. Por isso podemos enxergar, como nas narrativas contadas pelas docentes, pouca presença da questão racial em suas trajetórias. Não porque não fosse fator presente, mas sim por não conseguirem associar as suas vivências a partir desse marcador social.

Todo esse trabalho de ruptura epistemológica com o colonialismo e as formas de opressão colonizadoras é de suma necessidade para recontar a história, superando os antigos preconceitos e recriando uma sociedade livre de toda forma de opressão.

Toda essa denúncia acerca da supressão dos saberes e direitos dos povos colonizados serve como forma de reivindicar a intervenção do Estado na construção de políticas públicas de igualdade racial, pois se objetivamos uma sociedade mais justa, devemos buscar formas de chegar até ela. E é, também, através da educação que conseguiremos um mercado de trabalho mais igualitário e menos racista.

Carneiro (2011, p. 113-114) falando sobre trabalho e exclusão racial, comenta que:

Em um contexto econômico marcado por altas taxas de desemprego e pelo desemprego estrutural, são exigidos altos níveis de escolarização da mão de obra desempregada que presta os trabalhos mais banais, o que afasta cada vez mais os negros do mercado de trabalho, posto que eles reconhecidamente compõem o segmento social que experimenta as maiores

desigualdades educacionais. [...] Assim, as atuais exigências educacionais para alocação de mão de obra no mercado de trabalho formal operam como um filtro de natureza racial, definindo os que preferencialmente serão alocados.

Tal realidade só vem corroborar com tudo o que já foi aqui exposto, sobre a necessidade de se operarem profundas mudanças educacionais, para que ocorra o reflexo no mercado de trabalho mais justo e inclusivo. Carneiro (2011, p. 115) finaliza dizendo que:

Sem essas mudanças, as defasagens, sobretudo educacionais, que são percebidas entre negros e brancos, continuarão a se apresentar como fatores de perpetuação da subalternidade social dos negros, mantendo-os em um círculo vicioso em que a falta da escolaridade exigida torna-se motor da exclusão do emprego e a ausência do emprego é mais uma fonte de impedimento do acesso, da permanência e da conquista dos níveis superiores de escolaridade.

Tais apontamentos realizados nessa pesquisa são influenciados pela forma de inserção das pessoas de raça preta ou parda no mercado de trabalho, qual seja: ocupam postos de menor remuneração e são menos representadas nos cargos gerenciais, sobretudo os de mais altos níveis. Sendo assim, fica evidente que a superação das desigualdades raciais, em suas variadas dimensões, permanece um desafio.

Analisando todo o percurso aqui apresentado sobre as discussões de gênero, raça e de como elas perpassam a vida da mulher afrodescendente que optaram pelo magistério superior como trabalho, pudemos observar que o acesso dela, sua permanência, iniciando desde sua formação até sua atuação docente não é um percurso fácil e livre de desafios.

A Universidade, espaço em que se processa a Educação Superior, desde seu surgimento, tem gênero, raça e classe social, pois é, em sua maioria, frequentada por homens, brancos em boas condições socioeconômicas.

Ademais, a forma como a Universidade Pública vem sendo organizada está longe de ser um lugar democrático e plural, impondo grandes dificuldades que impedem ou tornam mais árdua a participação das pessoas que não possuem os marcadores étnico-sociais do grupo dominante.

Observando os dados do Censo da Educação Superior, os homens são maioria no quadro de docentes na educação superior, e as mulheres são a maioria na educação básica, conforma já mostramos anteriormente (ver Gráfico 3).

Ao fazer o recorte de raça, os dados se tornam ainda mais desanimadores. As mulheres pretas, com doutorado, são apenas 0,4% do corpo docente da pós-graduação no país. Se somarmos mulheres pretas e pardas, que formam o contingente de mulheres afrodescendentes, o total não chega a 3%. O maior número de docentes é de homens brancos (24%), seguido das mulheres brancas (19%). De acordo com Silva (2013, p. 179):

Os dados sobre o acesso das mulheres negras aos cursos *stricto sensu* são alarmantes, extremamente negativos, e de difícil identificação para revertê-los no sentido de que as vagas sejam distribuídas de forma mais democrática, possibilitando não apenas o acesso, mas a permanência de afro-brasileiras, fomentando as potencialidades das candidatas, a criatividade e autonomia teórico-metodológica, para que esses não sejam mecanismos arquitetados para exclusão de mulheres negras.

Ainda de acordo com o trabalho da autora, as dificuldades e preconceitos ocorrem também no momento do concurso público para ingresso no magistério superior, pois “negros e negras são submetidos a processos degradantes, injustos, desqualificadores, desumanos” (Silva, 2013, p. 179).

Para Bonelli *et al.* (2019, p. 667):

Como vem ocorrendo em pesquisas com esse tipo de recorte e problema (Deo, 2019), as diferenças e desigualdades de gênero na vida acadêmica do direito constituem menos situações de discriminação aberta e mais de viés implícito a desvalorizar o que é feminino, homoafetivo, negro, produzindo privilégios para o masculino, o hétero, o branco. As desvantagens sutis para as mulheres, desde sua entrada na área, vão potencializando discriminações interseccionais quando isso é entrecortado por outras marcas de diferenças, como a cor/raça e a sexualidade.

Todo o processo de vida dessas professoras sempre será marcado pelo racismo, que as afasta dos lugares de poder, subestima-lhes as capacidades, humilha e lhes diminui o valor, fazendo com que suas trajetórias sejam uma constante resistência e luta pelo pertencimento e reconhecimento social.

O racismo é condição estruturante do mercado de trabalho, influenciando as oportunidades às quais as pessoas afrodescendentes têm acesso. O Brasil ainda sofre com uma mentalidade escravocrata, que associa o lugar dos negros aos postos de trabalho doméstico e ou trabalhos braçais. Ainda causa estranhamento à população de modo geral que elas estejam em espaços de poder, como é o magistério do curso de Direito.

Conforme já afirmamos anteriormente, acreditamos que a presença dessas mulheres dentro da Universidade, em especial dentro do curso de Direito, pode ser grande força motora das mudanças sociais que buscamos no que diz respeito à luta pelo fim dessas desigualdades desatando os nós fortemente amarrados, e buscamos,

através da análise de suas narrativas, elementos que nos permitam concluir nesse sentido.

Há evidências de mudanças que acompanham a ampliação da presença feminina e da diversidade de raça/etnia, influenciando a todos, produzindo novas formas de agir e pensar nos grupos que estão na universidade e nos que ainda entrarão.

4 PROVOCAÇÕES PARA IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NO CURSO DE DIREITO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criada em 1918, a Faculdade de Direito do Maranhão foi berço do simbolismo e tradição da época. Sua estrutura formada por um corpo docente e discente são desde então reflexo de uma instituição em sua essência, masculina, que foi concebida por homens e para homens, com o nítido objetivo de moldar o ideal de cidadão que seria destinado a compor os quadros burocráticos estatais.

A inclusão das mulheres no curso, conforme observado no estudo, deu-se de forma lenta e desigual, mas mais lento que o ingresso de alunas foi a inclusão de professoras, inclusive para este estudo, não foi possível identificar a história de nenhuma docente que participou da construção do curso de Direito, demonstrando de forma dura a ausência destas tanto na presença quanto na história do curso.

Após 100 anos sendo *locus* de diversos movimentos de transformação social, o curso de Direito ainda não conseguiu atingir a paridade de gênero e de raça dentro de seu corpo docente, em vista da presença de 29 homens e 18 mulheres no campus São Luís e 13 homens e 6 mulheres em Imperatriz, sem informações raciais sobre o total. Isso demonstra que pouca coisa mudou em relação às desigualdades intrínsecas à Universidade.

Trata-se de um espaço voltado, teoricamente, à diversidade e à pluralidade, mas que reproduz e reafirma em todas as suas relações sociais as mesmas características preconceituosas (de raça, gênero e classe social) que são a base de estruturação da sociedade brasileira. Conforme discorrido ao longo do estudo, é um espaço permeado de nós que impedem o caminho livre e igualitário de todos.

Em decorrência dessa falha, os alunos ali formados, saem dos bancos universitários sem reflexões críticas acerca das injustiças e desigualdades (raciais e de gênero) que oprimem grande parte da população do país, resultando na formação política frágil e sem um olhar voltado à prática dos direitos humanos e da necessidade de políticas de enfrentamento das desigualdade de gênero, raça e classe.

Um outro ponto que nos foi revelado é que, através das histórias narradas pelas professoras, pudemos constatar que o processo excludente é semelhante a todas elas, tendo algumas mencionado que o que mais lhe marca são as questões de gênero, enquanto outra demonstra sistematicamente como o recorte racial marcou sua trajetória.

Todo o estudo histórico de gênero e raça feito no estudo foi importante para configurar que as desigualdades não são apenas questões teóricas, mas representam a vivência dessas mulheres, sendo que o processo de exclusão racial ficou mais claro para umas do que para outras, refletindo que o processo de apagamento da identidade afrodescendente no Brasil cumpre bem o seu papel.

Buscando entender, através de suas vozes em conjunto, como se dá a sua atuação no curso, observamos que suas práticas e especialmente suas presenças nesse espaço masculino, branco e elitizado já é, por si só, um processo de resistência e luta por se fazer ouvida em uma história de constante silenciamento.

A experiência dessas professoras nos inspira a repensar em como estamos lutando com as questões de gênero e raça dentro dos espaços de poder, demonstrando como é necessário e urgente descolonizar o ensino jurídico brasileiro.

Como enfatizado pelas docentes, a transformação passa obrigatoriamente pelo enfrentamento das questões e pela revolução educacional que se faz imediata, necessitando o Estado brasileiro, assim como toda a sociedade harmonizarem o discurso antissexista e antirracista, construindo práticas que realmente tenham efeitos transformadores da realidade, rompendo com a ideia de que o curso de Direito deve manter esta aura superior e elitizada.

Acreditamos veementemente que a possibilidade de construirmos uma sociedade com igualdade de oportunidades e de direitos passa, obrigatoriamente, pelo processo de desatar os nós que continuam sendo dados como tentativa de impedimento de mudanças, passando para um outro conceito de “nós”, enquanto entidade coletiva e atenta aos anseios sociais.

Devemos buscar uma sociedade em que as diferenças raciais, de gênero e de classe sejam nós desatados e deixem de obstaculizar a inserção de pessoas afrodescendentes nos espaços de poder, como a docência superior. Essa conquista só acontecerá com o engajamento de toda a sociedade, que deverá compreender os efeitos extremamente nocivos que o racismo causa à população afrodescendente, sempre deixando-os à margem da classe privilegiada.

A voz dessas professoras nos fez parar para enxergar melhor o quanto ainda precisamos trabalhar em coletivo para desenvolver a sociedade como realmente deve ser, com direitos e oportunidades iguais para todos.

Compreendemos que todo esse processo deve passar pelas políticas públicas, pelas práticas em sala de aula, extensão e pesquisa, pelo abraço dado por todos à

causa, gerando uma luta realmente coletiva, pela melhor formação dos professores em direitos humanos, maior consciência de que o curso de Direito precisa romper com esse processo excludente e colonial, fazendo-se realmente um espaço de discussão jurídica e busca pela justiça como deve ser, onde discentes e docentes ouvem e falam constantemente sobre as vozes silenciadas por séculos de opressão sistemática às mulheres e em especial, às mulheres afrodescendentes, tratando o assunto com a seriedade que efetivamente tem. Somente assim o direito será realmente um instrumento de justiça e equidade social. Concluimos com Maria Caovilla (2016, p. 280-281):

Descolonizar o ensino jurídico requer libertar o educando das amarras do positivismo jurídico, dos ideais impregnados pelas elites hegemônicas, abrindo seu espírito para o recebimento do novo. Descolonizar é despertar no educando a criticidade, o seu espírito crítico, para que, assim, possa questionar a estrutura de poder usurpada pelo sistema neoliberal. [...] Requer, ainda comungar com a luta concreta pela libertação dos oprimidos, pois esta atitude possibilita o sentimento do bem-viver, a consciência coletiva da realidade local e, principalmente, o despertar para a consciência crítica.

Reconhecer que as dificuldades são imensas e quase intransponíveis não pode continuar a ser obstáculo para lutarmos pela sociedade que desejamos. Buscar que este espaço tenha cada vez maior representatividade da multiplicidade social brasileira pode impactar diretamente na formação de futuras alunas e alunos, que enxergando a universidade como espaço possível e inclusivo se sentirão cada vez mais motivados a fazer parte dessa mudança.

A universidade, e mais especificamente, o curso de direito enquanto espaço de luta e transformação social deve obrigatoriamente se afastar da perpetuação das desigualdades sociais, que além de se colocar como obstáculo para a criação de um campo de ideias mais diversificado e democrático, há muito tempo impacta diretamente no enxergar de pertencimento das mulheres afrodescendentes naquele espaço.

Ao final, podemos perceber que o curso de Direito, bem como toda a universidade brasileira passa por esse processo excludente, marcado por saberes coloniais, perpetuando práticas de demarcação de espaços privilegiados. E ainda que a presença dessas mulheres, mesmo que ainda em minoria, representa grande avanço e mais ainda, demonstra a resistência e persistência de adentrarem a esse espaço.

Trazer as desigualdades de gênero e raça que estão imbricadas nas trajetórias acadêmicas das mulheres dentro do curso de Direito da Universidade Federal do

Maranhão é relevante, pois buscamos, com isso, fomentar o debate sobre gênero e raça no ensino jurídico, construindo, conjuntamente, reflexões sobre as mudanças, nos processos de ingresso e permanência, destas, visando oferecer condições de igualdade material para todos.

Estes debates ajudam a preparar os alunos de Direito para que se tornem profissionais que valorizem a diversidade, tratando da formação da sua própria subjetividade enquanto ser consciente e agente de mudanças, além de abrir espaço para que grupos sociais silenciados possam reivindicar esse espaço privilegiado para a discussão e construção de uma cultura de respeito e cidadania.

Atrever-se a mudar, renovar, arriscar, perturbar a ordem, reagir, resistir, ressignificar, desconstruir, e, especialmente descolonizar, são nossas palavras de (des)ordem para esse processo. Que possamos desfazer os **nós**, reconstruindo uma realidade cada vez mais inclusiva para todas. Que a **voz** de todas nós, mulheres, sejam ouvidas, transmitidas e aplicadas para construirmos o futuro que queremos, um mundo também feito por **elas** e para elas.

À medida que as poucas mudanças vão se tornando realidade, também temos que mudar a nós mesmas. Não devemos mais no calar em reuniões. Não devemos mais rir de piadas racistas. Não aceitar que as vozes femininas sejam silenciadas. Devemos falar, questionar, resistir, exigir. Uma vez que começemos a falar, será impossível parar. Devemos reunir nossas vozes, mulheres, homens, brancos, negros, todos juntos desatando os nós da desigualdade e opressão, e construir uma sociedade de pertencimento para todos nós.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- ALBERTI, V. **Ouvir e contar: textos em histórias**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos)
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Interritórios/Revista de Educação**, Caruaru, v.4, n. 6, p. 75-92, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/236738>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- ARRAES, Jarid. **Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria**, 2016. São Paulo: GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>. Acesso em 03 jul. de 2019.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*:
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosóficos**, S. I. v. XIV, 2016. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, a. II, n. 2, p. 91-106, jun. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/mauro-journal-manager-05-notas-sobre-a-mulher-contemporanea-no-ensino-superior.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2019
- BARBOSA, Joaquim. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/> Acesso em: 04 jun. 2020.
- BARRETO, A. **A mulher no ensino superior – distribuição e representatividade**. Cadernos do GEA. – N.6 (jul./dez. 2014). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985(a).
- BERNER, Vanessa Oliveira Batista. Democracia no Brasil: uma crise política e institucional. *In*: DE GIORGI, Raffaele; TORRACA, Lia Beatriz Teixeira (Orgs.). **Os espaços da democracia no Brasil e os Direitos Humanos e Diversidade**. Capítulo 20 256 limites do direito. Rio de Janeiro: Eulim, 2017. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B4uYprBdP-V8THk4UnhTREo4Wnc/view?resourcekey=0-jUKfuGr3hUwgnIBjcoUl1g>. Acesso em 06 jul. 2021.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamilia Ribeiro)

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, 2010, Fortaleza.

Anais. Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em:

https://www.mp.ba.gov.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias_explicativas_da_violencia_contra_mulheres/a_mulher_e_a_universidade.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

BONELLI, Maria da Gloria. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.47 n.163 p.94-120

jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00094.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. **Expansão dos cursos de Direito e a diversidade no corpo docente no Brasil**. Disponível em:

<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/ebook/article/view/2450/2405>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____, Maria da Gloria et al. Intersecções e identidades na docência do direito no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 661-688, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000300661&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2020.

BONFIM, Maria Núbia B. Educação Superior no Maranhão: Trajetória e Contexto. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral e NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2005a). Programa Mulher e Ciência. Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao-mulher-e-ciencia/>. Acesso em: 21 jun. 2020

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Curso Gênero e diversidade na escola. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em: 21 jun. 2020

_____. Ministério da Saúde/Conselho Nacional do Combate à Discriminação. Brasil sem homofobia, 2014. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: ética/. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2001. p.4.

BURKE, P. (Org.). **A Escrita a história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARDOSO, Cláudia. **Outras falas:** Feminismos na perspectiva de mulheres negras. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares em sobre Mulheres, Gênero e Feminismo). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2012.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o direito na América Latina:** o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver. Chapecó: Argos, 2016.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de abr. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. Mulheres em movimento. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. O papel do movimento feminista na luta antirracista. *In:* MUNANGA, Kabengele (Org.). **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.** Brasília: Fundação Palmares, 2004.

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** – São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. **Poiésis**, Tubarão, v.8, n.13, p. 30 - 56, jan/jun, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 5 jul. 2019.

CASSAR, Vólia Bomfim. **Direito do Trabalho.** 12. ed. São Paulo: Método, 2020.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Censo do Poder Judiciário – Relatório por Tribunal.** Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/censo-do-poder-judiciario/relatorio-por-tribunal/>. Acesso em 20 jan. 2020.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público. **Cenários, reflexão, pesquisa e realidade. Cenários de gênero.** Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/20180622_CEN%C3%81RIOS_DE_G%C3%8ANERO_v.FINAL_2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? **Anais.** Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência Conquistas, experiências e desafios – Universidade Federal do Piauí, 2013.

- CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. **Africanidade, afrodescendência e educação**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, p. 05-15, 2001.
- DAMATTA, Roberto. O ideário de igualdade na Declaração Universal de Direitos Humanos. *In*: Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. (Orgs). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça | GPP – GeR: módulo I**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.
- EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História; Fortaleza, 2017.
- EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.
- EVARISTO, Conceição. **“Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, a. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- FILHO, M. M; EUFRÁSIO, C. BATISTA, M. A; Estereótipos de Gênero e Sexismo Ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.20, n. 3, p. 554-567, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n3/03.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FONSECA, D. J. A (re)invenção do cidadão de cor e da cidadania. Cadernos do CEAS, Salvador: Centro de Estudos e Ação Social - CEAS, n. 210, p. 65-83, mar./abr. 2004.
- FONSECA. João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Observatório do Ensino do Direito. Ensino superior 2012: instituições. Quem é o professor de Direito no Brasil. **FGV Direito**, São Paulo SP, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- _____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 11 jul. de 2019.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas: v. 33, n. 120, jul./set. 2012.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. (Coleção 2 pontos; v. 3)

_____. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, p. 12-20, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 15. mar. 2019.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p. 223 – 244, 1984.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar., 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2020.

GUMIERI, Sinara. **Mulher, negra e escravizada**: Esperança Garcia, a primeira advogada do Piauí. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulher-negra-e-escravizada-esperanca-garcia-primeira-advogada-do-piaui/?gclid=CjwKCAjwzdLrBRBiEiwAEHrAYhYMbdo60V1IScbHeaTIErqOH0QRVxcpEo0GnJAL_AkRdmdEjdmW_hoC_UkQAvD_BwE Acesso em: 08 set. de 2019.

HAHNER, June E. escolas mistas, escolas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 19(2): p. 467-474, maio/ago., 2011. P. 472. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

HAMPATÉ. Bâ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167 a 212.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para empresa e a sociedade. São Paulo: Ed. Boitempo, 2002.

_____; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.132, p. 595-609, set. /dez., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 15 abri. 2020.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

_____. **O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **PNAD contínua, 2018** – Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos. **Censo da Educação Superior**. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 jan. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KILOMBA, Grada. **O racismo é uma problemática branca**. Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/da-bahia-para-o-brasil-mae-ilza-mukale-historias-e-saberes/> Acesso em: 30 de nov. 2019

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. *In*: PRIORE. Mary Del (Org.); PINSKY; Carla Bassanezi (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 446-447

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: Edufma, 2018.

_____. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPI. Teresina, 2015.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva ; BOAKARI, F. M. . **Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI**. *In*: V ENFORSUP, 2013, Teresina, PI.. V ENFORSUP - anais. Teresina, PI.: EDUFPI, 2013. v. 00. p. 01-15.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Carmo et al. **Um olhar sobre os feminismos: pensar a democracia no mundo da vida**. Porto: Ed. UMAR, 2003.

MELO, Maria Celia Macedo Araújo. **Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em:
http://www.gemge.ufma.br/dissertacoes/2013_maria_celia.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

MEIRELLES, M.M. **Dez estudos históricos**. São Luís: Alumar, 1994. Metade da população, negros são somente 1% dos advogados dos grandes escritórios. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jun-12/negros-sao-somente-advogados-grandes-escritorios>. Acesso em dez 10 dez. 2020.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287–324, 2008.

MIRANDA, Jorge Hiton de Assis. Branquitude Invisível – Pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In*: MÜLLER, Tânia Mara;

- CARDOSO, Lourenço.(Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jun 2020. <https://doi.org/10.1590/198053142824>.
- MOROSINI, Marília Costa. **O Ensino Superior no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 749-789, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300749&lng=en&nrm=iso. Acesso em:10 fev. 2021.
- MOTTA, Diomar das Graças. **A outra escola normal maranhense**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/11.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2020.
- MUNANGA, K. GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo, Global, 2006.
- MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revis. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, SP, n. 48, p.193-199, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf Acesso em: 15 fev. 2020.
- NASCIMENTO, A. S. A construção da nação arco-íris: problematizando o quesito raça/cor (1936-1960). 2005. 235 p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - Unesp, Araraquara, 2005.
- NASCIMENTO, Bianca Bueno. **O sexismo no ensino superior do Maranhão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra e o amor**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-e-o-amor/>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. Tendências da expansão da educação superior pós-LDB: o caso do Maranhão. In: CHAVES, Vera Lúcia *et al.* (Orgs). **Políticas da educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.
- NASCIMENTO, A.S; FONSECA, D.J. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor e raça. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. **Características étnico-raciais da População – classificação e identidades**. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 21 abri. 2020.

NEDER, Gizlene; FILHO, Gisálio Cerqueira. Formação jurídica e história das faculdades de direito em Portugal e no Brasil. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16 - n. 2, p. 106-136, 2. sem. 2018. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume16_numero2/volume16_numero2_106.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.

NEVES, D.R.; NASCIMENTO, R. P.; JR, M.S.F.; SILVA, F.A.; ANDRADE, R.O.B.; **Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library**. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26. n.01. p. 15-40. abr. 2010.

OYĒWÙMÍ, Oyèronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: / organizadores BERNARDINO, Joaze; COSTA, Nelson Maldonado; TORRER, Ramón Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Para ministro do STF, Joaquim Barbosa é 'negro de primeira linha'. *Catraca Livre*. 2017. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/para-ministro-do-stf-joaquim-barbosa-e-negro-de-primeira-linha/>. Acesso em: 13 jun. 2020

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. **A voz da periferia e a função do intelectual**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/A-voz-da-periferia-e-a-fun%C3%A7%C3%A3o-do-intelectual.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PETRUCCELLI, José Luis; Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. **Características étnico-raciais da População – classificação e identidades**. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 21 abri. 2020.

QUADROS, Taiana Flores. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. Reflexões sobre o uso de narrativas na pesquisa sobre saberes e formação docente no contexto brasileiro: limites e possibilidades. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educadores. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20911_9141.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O feminismo negro no BRASIL: um papo com Djamila Ribeiro**.

In: Gelédes, 2016, n.p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-feminismo-no-brasil-um-papo-com-djamila-ribeiro/>. Acesso em 16 de jun. 2020

RIBEIRO, Matilde. Políticas de igualdade racial e educação superior: perspectivas e desafios. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. 1, n.1, p. 111-130, 2018. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/417/178>
Acesso em: 15 mar. 2020.

SAFIOTTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Valéria. **'Se eu me debatesse, eles poderiam me dar um tiro': a história da advogada presa durante audiência**. The Intercept Brasil – Vozes. 20 de novembro de 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/11/20/se-eu-me-debatesse-eles-poderiam-me-dar-um-tiro-a-historia-da-advogada-presa-durante-audiencia/>. Acesso em: 13 jun. de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. Relendo a história do feminismo. In: SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

SEGURADO M. D. **O Direito no Brasil**. São Paulo: USP, 1973

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito NO BRASIL: perspectivas históricas gerais. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 307-312, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2019.

SILVA, Luiza Tonon. Classe e trabalho no feminino: um olhar sobre a história das mulheres trabalhadoras. **Revista Outubro**, n.31, p. 153-175, 2. sem. 2018. Disponível em http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/06_Luiza-Silva.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Priscila Elizabete da. O conceito de branquitude: Reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SOERENSEN, Claudiana. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. **Revista Travessias**. 5 ed. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299/2605>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias [online]**, Porto Alegre, n. 16, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n.3. p. 35-57, 1998

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**, n. 5, p. 9-28, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/anh/Desktop/novos%20documentos/hist%C3%B3ria%20oral%20thompson.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UFMA [Site Institucional]. **Histórico da UFMA**. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf>. Acesso em: 06 set. 2019.

VAZ, Leopoldo Gil Dulcio. A faculdade de direito no/do Maranhão no seu centenário: 1918/2018. **Revista do Léo, São Luís, mar. 2018**. Disponível em: https://issuu.com/leovaz/docs/revista_do_leo_especial_faculdade_. Acesso em: 16 jun. 20

WELLER, W; ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta Convite

Prezada Professora,

Compreender a presença da mulher na docência do Curso de Direito e suas contribuições frente às políticas públicas implementadas pelo Estado, no âmbito do enfrentamento às desigualdades de gênero e raça é o principal objetivo da Pesquisa de Mestrado orientada pela Professora Doutora Raimunda Nonata da Silva Machado, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, vinculado à linha DIVERSIDADE, CULTURA E INCLUSÃO SOCIAL do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão.

Com essa motivação de pesquisa convidamos-lhe a participar deste estudo, concedendo entrevista sobre suas experiências na docência do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão.

Caso sua resposta seja positiva, agendaremos o primeiro encontro para que possamos prever as datas dos encontros, os assuntos que estarão em pauta, bem como ler e assinar o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim com encaminhar outros procedimentos do desenvolvimento da pesquisa, assim como aqueles necessários requeridos pelo Comitê de Ética da Instituição.

Sem mais,

Aguardando resposta.

Cordialmente,

Ana Carla de Melo Almeida