

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DCS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Maisa dos Anjos Castro

PROFESSORAS NEGRAS DA UFV: a docência no ensino superior como vocação?

VIÇOSA
2018

Maisa dos Anjos Castro

PROFESSORAS NEGRAS DA UFV: a docência no ensino superior como vocação?

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina CIS 483, do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa – UFV, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Sales Augusto dos Santos

VIÇOSA
2018

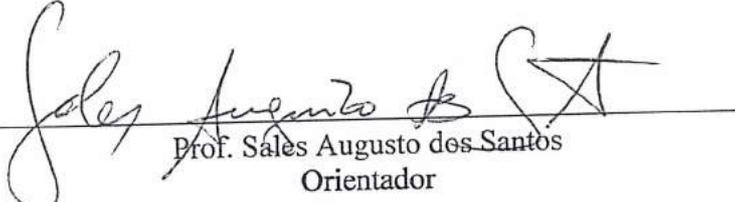
Maisa dos Anjos Castro

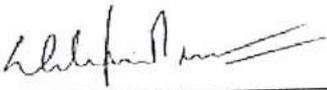
PROFESSORAS NEGRAS DA UFV: a docência no ensino superior como vocação?

Monografia entregue para o Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa
como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharel.

Aprovado em: 15/05/2018

Banca examinadora:


Prof. Sales Augusto dos Santos
Orientador



Professora
Dulce Maria Pereira - CEAD/UFOP



Professor
Márcio Gomes da Silva - DPE/UFV

VIÇOSA
2018

AGRADECIMENTOS

Dedico a todos os amigos esta monografia. Gostaria de agradecer a todas essas pessoas, que estiveram presentes direta ou indiretamente durante a elaboração deste trabalho e que contribuíram para que ele fosse concluído. A realização dele seria, de fato, muito mais difícil sem a presença dessas pessoas.

À minha mãe, por me ensinar a ser forte em todos os momentos da vida.

Aos meus irmãos, Doris e Tulio, por serem meu porto seguro. Pela paciência e pelo carinho.

Ao orientador, professor e amigo Sales, por ter sido, durante todo este trabalho, um interlocutor atento, que contribuiu para minha formação como pesquisadora. Obrigada por acreditar em mim e por dividir comigo seu conhecimento. Seu entusiasmo por tudo que faz me motiva, tornando minha fonte de inspiração profissional e pessoal. Obrigado pelas aulas, pelos conselhos e pelas conversas.

Ao Fabio Durso, pela companhia, pelo carinho, pela sinceridade.

Ao Silvino, pelas conversas, pelas risadas e pelo carinho.

À Luana e Fabíula, por fazerem de Viçosa um lugar mais legal desde o começo da graduação.

Às meninas (moradoras e ex-moradoras) da República Casanova, por me aguentarem todos os dias, pela atenção e amizade, pela leveza e pelas risadas.

Aos Agregados, pela companhia nesse tempo lutas e conquistas.

A vocês, com carinho.

RESUMO

Pesquisar a realidade das mulheres negras brasileiras traz à tona múltiplas questões relacionadas à condição de ser mulher na sociedade, como, por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho, a violência contra essas mulheres, o acesso à educação, a participação na política, etc, potencializados pelo racismo e o sexismo. Ainda impera na sociedade brasileira o ideário de que as mulheres negras deveriam estar centradas nos afazeres domésticos e/ou serviços. Ao que tudo indica, as mulheres negras sequer ingressam coletivamente em espaços de poder, prestígio, influência e mando, como, por exemplo, no mundo acadêmico. Não que não exista mulheres negras nesses espaços ocupando cargos de docentes. Existem, mas elas são muito poucas. A realidade das universidades públicas brasileiras reflete isso, onde são encontradas pouquíssimas professoras negras. Tal fato, também presente na Universidade Federal de Viçosa, onde o número de professoras negras é muito baixo. A característica da composição racial dos/as professores/as da UFV, assim como das relações raciais brasileiras, nos fez refletir sobre como foram construídas as trajetórias acadêmicas das pouquíssimas mulheres negras brasileiras que conseguiram alcançar um nível tão elevado de instrução formal e lograram ou conquistaram o *status* de professoras de uma universidade pública renomada nacionalmente. Em outras palavras, aqui pretendemos pesquisar se essas professoras escolheram ser docentes universitárias ou foram escolhidas a ser.

Palavras-chave: professoras negras. docência. UFV. vocação. mulheres negras.

ABSTRACT

Researching the reality of Brazilian black women brings up multiple questions related to the condition of being a woman in society. Such as access to the job market and education, violence against women, participation in politics, etc., that is increased by racism and sexism. It still reigns in Brazilian society the idea that black women should be centered on household chores and / or servants. It seems that black women do not even enter collectively into spaces of power, prestige, influence and command, as, for example, the academic world. It is not because there are no black women in these spaces occupying positions of teachers. There are, but they are very few. The reality of Brazilian public universities reflect this, where are found very few black teachers. What can be seen at the Federal University of Viçosa, where the number of black teachers is very low. The racial makeup of UFV teachers, as well as Brazilian racial relations, has led us to reflect on how the academic trajectories of the very few Brazilian black women who have achieved such a high level of formal education were built and achieved the status of teachers of a public university renowned nationally. In other words, here we intend to investigate whether these teachers chose to be university teachers or were chosen to be.

Key words: black teachers, UFV, teaching, vocation, black women

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição das mulheres com 16 anos ou mais de idade ocupadas no mercado de trabalho doméstico, por cor ou raça (Grandes Regiões/2012).....	14
Gráfico 2 – Docentes da UFV, segundo a raça/cor da UFV	15
Gráfico 3 - Docentes do sexo masculino desagregados por raça/cor.....	16
Gráfico 4 - Docentes do sexo feminino desagregados por raça/cor ..	16
Gráfico 5 – Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior, por sexo e cor ou raça – Brasil 2004 – 2014	24
Gráfico 6 - Distribuição da população residente por cor ou raça (%) - Brasil - 2004/2014.....	25

LISTA DE SIGLAS

CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCE	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
DER	Departamento de Economia Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGSOL	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	Introdução.....	9
2	Metodologia.....	18
3	Educação Superior e Desigualdades Raciais no Brasil: breve introdução..	24
4	As Professoras Negras (pretas e pardas) da UFV	29
4.1	A origem social, o perfil familiar das nossas entrevistadas: condicionantes da vocação acadêmica?.....	31
5	Conclusão.....	43
6	Referências.....	44
7	Anexo I.....	46

1 Introdução

Pesquisar a realidade das mulheres brasileiras traz à tona múltiplas questões relacionadas à condição de ser mulher na sociedade contemporânea nacional, que ainda é fortemente marcada pelo patriarcalismo, ou seja, por um sistema social no qual há dominação masculina e, conseqüentemente, há desigualdades entre homens e mulheres, com vantagens injustas e ilegais para os primeiros e desvantagens para as últimas. Mas antes de prosseguirmos, se faz necessário fazer alguns esclarecimentos e/ou definir alguns termos para que não haja mal entendidos, como, por exemplo, quem são os/as negros/as na sociedade brasileira, já que o nosso foco na pesquisa serão as professoras negras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Assim sendo, informamos que a categoria “negros” é construída a partir da junção de duas categorias raciais oficiais brasileiras, a preta e a parda, que são utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas, como, por exemplo, nos Censos Demográficos e nas Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹. Mais ainda, segundo o pesquisador Santos (2014), a categoria “negros” não é oficial, ou seja, ela não consta nos questionários que o IBGE aplica para obter ou construir dados decenais para os Censos Demográficos do país nem nos questionários para construir dados anuais para as PNADs. Como afirmado acima, a categoria “negros” é a junção das duas categorias de classificação racial ou de cor oficiais, supracitadas, que constam nos questionários do IBGE para realizar as suas pesquisas. O pesquisador Santos vai além, ao explicar o motivo da junção das categorias “preto” e “pardo” para formar a categoria “negros”. Segundo ele,

Em consonância com uma certa tradição da pesquisa acadêmica e com institutos de pesquisa consagrados, partimos da compreensão de que não há diferença significativa entre a classificação preta ou parda no que diz respeito à mobilidade social, visto que não existem distâncias telescópicas entre as duas; as fronteiras que separam pretos e pardos tendem a se esfumar, posto que a discriminação sofrida por esses dois grupos alcança semelhante intensidade. Desse modo, é plausível agregar as categorias preto e pardo que, somadas, resultam na população negra, segundo os parâmetros estabelecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Antes de ser uma estratégia política, a junção das duas categorias obedece aos operadores de critérios técnicos. Estatisticamente, só aparecem diferenças e desigualdades raciais significativas quando se compara esses dois grupos raciais com o grupo racial branco. Isto é, de um lado, pretos e pardos estão muito próximos em termos de obtenção ou exclusão de direitos legítimos e constitucionalmente garantidos e, de outro lado, estão bem distantes dos direitos e vantagens auferidos pelos brancos no Brasil (Santos, 2014, p. 19).

¹A classificação racial oficial brasileira considera cinco categorias de cor/raça: branca, preta, parda, amarela e indígena. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 20 de novembro de 2017.

Como se verá mais à frente, o nosso foco de pesquisa aqui serão as mulheres negras, ou melhor, as professoras negras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Por obrigação de ofício, elas vivem em interação não somente com as suas pares sexuais da e na universidade, mas também com docentes homens, além, é claro, com seus alunos homens e suas alunas mulheres, assim como com os/as técnicos/as administrativos/as homens e mulheres da instituição. Em virtude dessas interações devemos considerar as relações entre homens e mulheres na universidade, relações essas que sofrem a influência ou os condicionantes das relações sociais mais amplas e/ou vividas em sociedade. Logo, essas relações também são marcadas pelo patriarcalismo. Desse modo, não podemos deixar de definir esse termo ou, caso se queira, de enfatizar que

A patriarquia é um sistema social em que os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres. É um conceito que enfatiza a inter-relação entre os vários modos em que os homens têm PODER sobre as mulheres. Considera-se que as relações sociais através das quais os homens dominam as mulheres incluem a reprodução, a violência, a sexualidade, o trabalho, a cultura e o estado. (...). A abordagem tradicional da patriarquia caracterizava-a como baseada na posição do homem como dono da casa e chefe de família. Um uso mais recente inclinou-se, embora não exclusivamente, para a ampliação do significado de patriarquia, de modo que essa abordagem em termos de família é meramente vista como um dos aspectos ou formas do sistema. Todas as teorias da patriarquia consideram existir uma fundamental divisão de interesses entre a maioria dos homens e a maioria das mulheres como resultado da estruturação social das relações de gênero (Walby, 1996, p. 561-562).

Ou ainda, que o

Patriarcado é o sistema sociopolítico em que o gênero masculino e a heterossexualidade têm supremacia sobre outros gêneros e sobre outras orientações sexuais. Começou a ser usado nos anos sessenta e setenta, para se referir a uma sociedade na qual, além de prevalecerem os critérios dos homens (patriarcado), as pautas são ditadas exclusivamente por aqueles que consideram apenas a heterossexualidade como algo “normal”. Podemos afirmar que, hoje, é a manifestação política e visível do machismo e da rejeição às diferentes identidades e orientações sexuais.²

Mas as relações homens e mulheres não são marcadas ou condicionadas somente pelo gênero. Há mulheres e homens de todas as cores/raças, orientações sexuais, praticantes de diferentes condutas religiosas, com e sem deficiência físicas, entre outras distinções, que muitas vezes são utilizadas para subalternizar e/ou oprimir os/as indivíduos considerados/as desiguais em função das suas supostas ou reais diferenças. Portanto, há também no Brasil outras formas de opressões além do patriarcalismo, que se interseccionam esse e o potencializam, como, por exemplo, o racismo, o classismo, a discriminação religiosa, a discriminação de orientação sexual, entre outras. Es diversas formas de discriminações e opressões podem ser entendidas de acordo com o conceito de interseccionalidade de pesquisado Crenshaw. Segundo ela,

² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850_128936.html. Acessado em 20 de novembro de 2017.

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

Assim, se faz necessário antes de tudo dizer quem são as mulheres que iremos pesquisar, pois, dessa forma, pensamos que poderemos saber melhor as posições relativas, no meio acadêmico, das mulheres que são foco da nossa pesquisa. Ou seja, tenderemos a capturar melhor em qual ou quais eixos de subordinação ou domínio, e até mesmo de igualdade, elas se encontram ou estão situadas.

Mas antes de fazermos essa delimitação, enfatizamos que ao afirmarmos que iremos pesquisar as docentes, ou melhor, um grupo de docentes da UFV, não as tratamos ou as trataremos como objeto de pesquisa. As consideramos como sujeitos da pesquisa também. Isto se deve não somente porque eu, autora deste texto, sou mulher negra e em entrevista interajo com elas, mas, especialmente porque contrapomos a ideia de “mulher-tema” (ou seja, o objeto de pesquisa, conseqüentemente, imobilizada e passível de ser apreendida a partir de um binarismo que a estigmatiza) com a real existência da “mulher-vida”, aquela que não se deixa imobilizar, que não tem versão única ou definitiva³.

Como se pode observar no parágrafo acima, nos referimos às mulheres no plural, visto que para nós não existe “a mulher”, no singular. Ou seja, não consideramos que todas as mulheres são iguais, diferenciando-se apenas em relação aos homens (numa relação binária: homem x mulher) ou na relação com os homens. Sendo assim, há distinções intra-mulheres, pois há mulheres pobres e ricas, intelectuais e operárias, burocratas e donas de casa, brancas, pretas, pardas, indígenas e amarelas⁴, deficientes e não-deficientes, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais e transexuais, das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, etc., e cada uma dessas distinções pode implicar não somente diferenças entre

³ Estamos fazendo aqui uma analogia com o pensamento do sociólogo Guerreiro Ramos no que diz respeito ao estudo sobre os/as negros/as no Brasil. Segundo esse sociólogo, “Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (...) o negro-vida é como o rio de que fala Heráclito, em que não se entra duas vezes”. (Ramos, 1995, p. 215)

⁴Para ficarmos somente com a classificação racial oficial brasileira. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 20 de novembro de 2017.

as mulheres brasileiras, mineiras, cariocas, paulistas, cearenses, baianas, gaúchas, etc., mas, principalmente, desigualdades. Ora isso indica que o patriarcalismo e/ou o machismo, ao afetar as mulheres brasileiras, tem consequências distintas nas mulheres pobres e nas ricas, nas brancas e nas negras, nas nordestinas e nas sulistas, entre outras. Dito de outra forma, uma mulher negra, pobre, nordestina, deficiente física, não heterossexual, praticante de religião de matriz africana tende a sofrer mais intensamente as opressões do patriarcalismo que uma mulher negra, rica, sulista, sem deficiência física, heterossexual e católica, quer nos espaços públicos, quer nos espaços privados. Se essa última mulher (ou seja, com várias características não estigmatizantes, salvo ser negra), fosse uma mulher branca, mais ainda, se a comparássemos com a primeira, pode-se afirmar que tende haver desigualdades abismais entre elas, a branca, rica etc. e a negra, pobre etc., conforme nos indicam os dados do IPEA (2011) e de outros/as pesquisadores, como, por exemplo Marcondes *et al* (2013).

Como informado anteriormente, nesse trabalho, o nosso foco são mulheres negras, mais precisamente a professoras negras da UFV. Como no caso das mulheres brasileiras, e como visto no parágrafo acima, as mulheres negras também não são iguais. Todavia, há um denominador comum entre elas: **são discriminadas racialmente na sociedade brasileira** independentemente de serem ricas ou pobres, intelectuais ou operárias, burocratas ou donas de casa, nordestinas ou sulistas, hétero ou homossexuais, entre outras distinções. Portanto, pesquisar as mulheres negras faz emergir várias questões como, por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho, a violência contra essas mulheres, a sua saúde física e/ou psíquica, o acesso à educação, a participação na política, etc, potencializados pelo racismo e o sexismo, mas que é diferente ao que acontece com as mulheres brancas. Apesar de ambos sofrem o peso, ou melhor, as discriminações impostas pelo machismo às mulheres, as mulheres brancas não sofrem as crueldades da discriminação racial que, em última instância, desumaniza as mulheres negras.

Entretanto, apesar das distinções acima, ainda impera na sociedade brasileira o ideário de que as mulheres negras deveriam estar centradas nos afazeres domésticos e/ou serviços. E não somente isso, em função do racismo, ainda persiste para uma parte significativa da nossa sociedade, especialmente entre as elites dirigentes nacionais, a ideologia de que trabalho doméstico é feito por pessoas que são consideradas animais. Por exemplo, e como nos lembra Santos (2015), no dia 03 de abril de 2011, no programa *Canal Livre*, da TV Bandeirantes, em entrevista com os repórteres Joelson Beting, Fernando Mitre e Antônio Teles, o renomado Professor Emérito da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) e ex-Ministro da Fazenda, Antônio Delfim Netto, ao analisar o cenário econômico

brasileiro da época, especialmente as mudanças que estavam ocorrendo no nosso mercado de trabalho, entre outras conclusões, afirmou o seguinte:

Delfim Netto – (...) o que está acontecendo no mercado de trabalho é uma mudança na estrutura da demanda; **é um processo, na verdade, de civilização o que está acontecendo no Brasil.** (*Repórter Fernando Mitre*) – “Mas essa indexação no Mercado de trabalho não está pressionando a inflação?” *Delfim Netto* – Pressiona. Mas só queria mostrar o seguinte: há uma ascensão social visível. (*Repórter Fernando Mitre*) – “É verdade”... *Delfim Netto* – **A empregada doméstica, infelizmente, não existe mais, está desaparecendo. Quem teve esse animal, teve** (esboçando um ligeiro sorriso)! **Quem não teve, nunca mais vai ter.** Essa senhora que era empregada doméstica hoje é manicure. A manicure hoje está no *Call Center* atendendo telefone. Aquela menina que estava no *Call Center* está sendo gerente de uma loja de modas. Houve um... Há um movimento de ascensão social e não há preparo profissional. Então você precisa atacar estes problemas de formação de oferta e você não faz isso baixando taxa de juros (...) (grifo nosso).⁵

A afirmação do ex-ministro Delfim Netto nos faz lembrar que o Brasil foi último país do ocidente e eliminar o trabalho escravo. Mais ainda, nos remete à pesquisa do sociólogo Florestan Fernandes (1978), que demonstrou que logo após a abolição da escravidão, os homens negros dificilmente conseguiam empregos nos espaços urbanos. Mas mais do que isso, esse renomado sociólogo demonstrou que muitas famílias negras foram sustentadas, nas cidades, pelas mulheres negras que tinham o emprego doméstico como uma das raras oportunidades de trabalho naquele período (cf. Fernandes, 1978).

Todavia, pode-se supor que a situação das mulheres negras, após praticamente 130 anos da abolição do regime escravocrata no Brasil, tenha mudado radicalmente. Evidentemente que a situação atual dessas mulheres negras não é a mesma das mulheres negras do final do século XIX, mas a discriminação contra as elas, por serem mulheres e serem negras, é tão intensa que até hoje a maioria dos empregos domésticos é ocupado por elas. Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, realizada pelo IBGE, 63,40% das empregadas domésticas são negras, 36,10% são brancas e 0,50% pertence a outro grupo étnico-racial, como se observa no gráfico 1, abaixo.

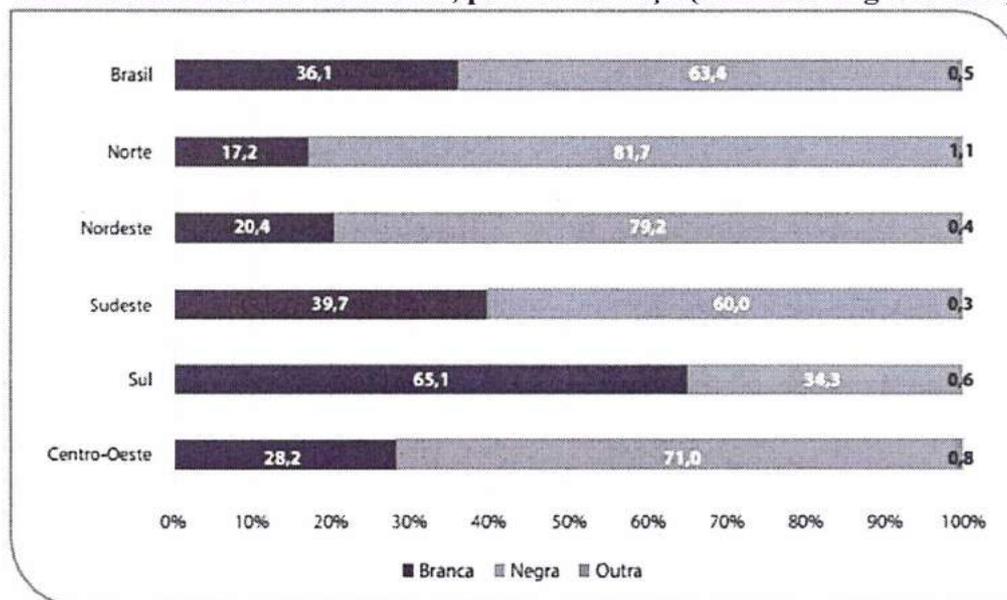
Assim, não se precisa de muito esforço para se saber quem são fenotipicamente as empregadas domésticas brasileiras, tanto concretamente como no imaginário social nacional, e quem o ex-ministro supracitado, um indivíduo do mundo acadêmico⁶, está chamando de

⁵ Após ser questionado oficialmente pelo *Instituto Doméstica Legal*, representante das empregadas domésticas, o ex-ministro Delfim Netto pediu desculpas formais às empregadas domésticas, conforme consta no site: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/domesticas/9622-delfim-netto-pede-desculpas-as-empregadas-domesticas>. Acessado em 13 de maio de 2011.

⁶ Como lembro Santos (2015), Antônio Delfim Netto pertence às elites intelectuais brasileiras. Ele se formou em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), onde foi docente e logrou o cargo de professor titular de análise macroeconômica dessa universidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Delfim_Netto. Acessado em 20 de novembro de 2017.

“animal”, visto que quando se fala ou se pensa em empregadas domésticas a imagem ou representação que se tem ou se faz dessas trabalhadoras no Brasil é, em geral, de uma mulher negra (cf. Santos 2015 e Araújo, 2000).

Gráfico 1. Distribuição das mulheres com 16 anos ou mais de idade ocupadas no mercado de trabalho doméstico, por cor ou raça (Grandes Regiões/2012)



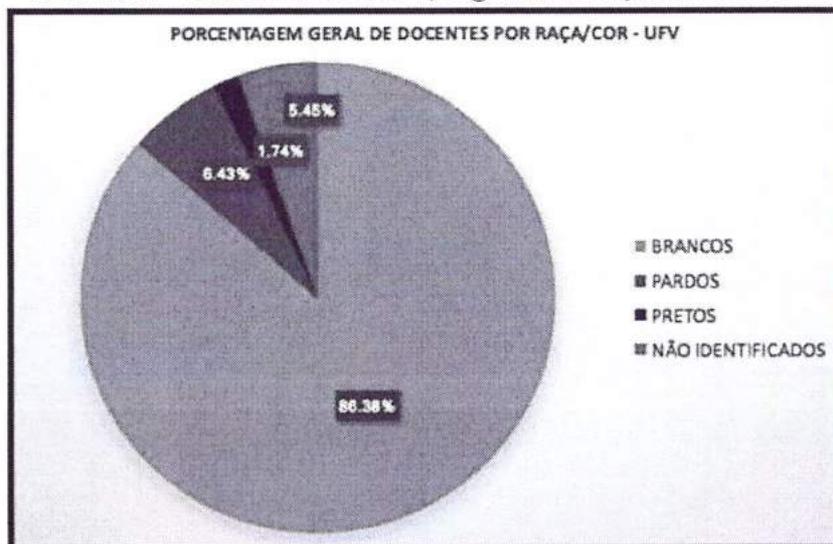
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012.

O que se observa das descrições e dos fatos acima é que as mulheres negras, além de serem discriminadas por serem mulheres e negras, não tinham poder de enunciação. Alguém, ou seja, homens de todas as cores/raças e mulheres brancas falavam e ainda querem por elas. O que nos faz lembrar do questionamento da cientista social Gayatri Chakravorty Spivak (2010): “Pode o subalterno falar?”.

Ao que tudo indica, as mulheres negras sequer ingressam coletivamente em espaços de poder, prestígio, influência e mando, como, por exemplo, no mundo acadêmico. Não que não exista mulheres negras nesses espaços ocupando cargos de docentes. Existem, mas elas são muito poucas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, no ano de 2016 havia no Brasil 181.127 docentes do sexo feminino. Dessas 181.127 se autodeclaram negras, ou seja, menos de 20%, mais precisamente 15,60%. Esses últimos dados ainda podem ser mais desagregados, ou seja, por tipo de universidade, regiões, estados, etc., o que demonstraria mais diferenças e desigualdades entre docentes homens e mulheres, entre docentes brancos e negros, entre outras. Por exemplo, em pesquisa realizada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo título foi “UFV: docentes negros/as no ‘mundo’ dos Homens Brancos”, o cientista social Luiz Flávio Conceição Divino (2016), demonstrou que em 2016 havia 918 professores/as nessa

universidade⁷, que estavam lotados/as em 38 departamentos da instituição, sendo que 86,38% deles/as eram brancos/as, 6,43% eram pardos/as, 1,74% eram pretos/as e 5,45% não foram identificados/as racialmente, conforme se pode observa no gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 – Docentes da UFV, segundo a raça/cor da UFV.



Fonte: Divino 2016, p. 49.

Após descrever e analisar esses dados, o cientista social Flávio Divino chega à seguinte conclusão:

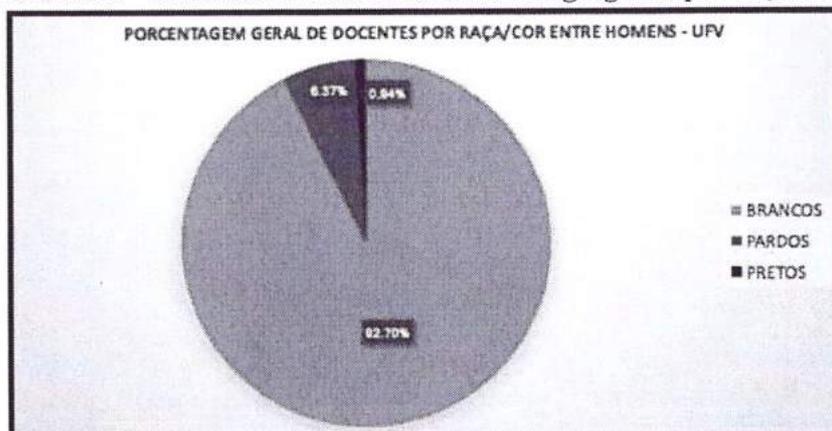
A primeira evidência empírica revelada por esta pesquisa é significativa e contundente: a maioria esmagadora dos docentes, tanto homens com mulheres, da Universidade Federal de Viçosa (UFV) são brancos. Ao que tudo indica, os dados coletados e/ou construídos aqui parecem confirmar uma das hipóteses do sociólogo Florestan Fernandes (um dos grandes estudiosos da questão racial no Brasil) expressa em título de um dos seus livros, qual seja, que os/as negros/as no Brasil vivem no mundo dos brancos (com tudo que isso possa significar). Isto é, a UFV é, com relação ao seu corpo docente, um “mundo branco” onde há alguns poucos/as docentes negros/as “vivendo” ou exercendo o seu ofício de professor/a e/ou pesquisador/a universitário/a. Portanto, a UFV é uma instituição de ensino público superior federal aonde impera a branquidão (em sentido amplo) entre os/as seus/suas docentes. Conseqüentemente, nessa instituição há também o que o pesquisador José Jorge de Carvalho (2005) designou de “confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”. Este é caracterizado, principalmente, por haver uma trajetória sem experiência de diversidade racial na formação de professores/as universitários (brancos/as) brasileiros. (Divino, 2016, p. 48).

Mas o cientista social Divino (2016) também desagregou esses dados por sexo e constatou um outro dado importante e, ao que parece, com ligeira vantagem (intra-grupos sexuais) para as docentes negras quando comparados com docentes negros. Isto é, quando comparado com os seus respectivos pares sexuais, havia em 2016, por um lado, 6,37% de professores pardos, 0,94% de professores pretos e 92,70% de professores brancos, conforme se

⁷ Segundo Divino (2017, p. 52), “dos/as 918 docentes pesquisados/as, 561 (quinhentos e sessenta e um) são do sexo masculino e 357 (trezentos e cinquenta e sete) são do sexo feminino”.

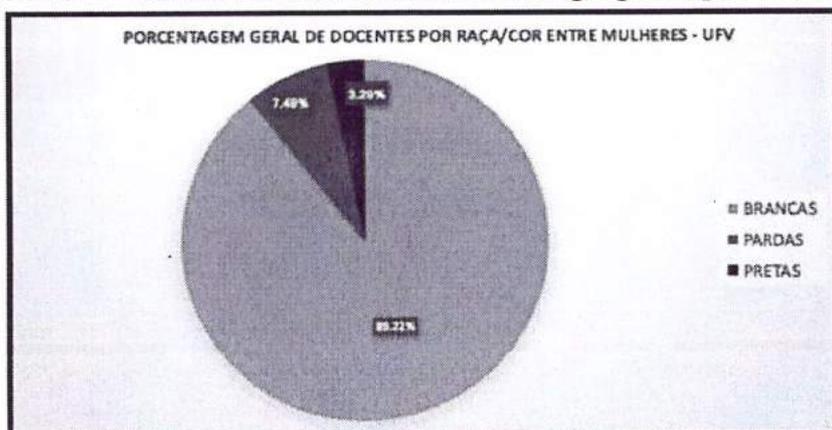
pode constatar no gráfico 3. Por outro lado, havia 7,49% de professoras pardas, 3,29% de professoras pretas e 89,22% de professoras brancas, conforme se pode constatar no gráfico 4.

Gráfico 3 - Docentes do sexo masculino desagregados por raça/cor



Fonte: Divino 2016, p. 53.

Gráfico 4 - Docentes do sexo feminino desagregados por raça/cor



Fonte: Divino 2016, p. 53.

Portanto, os dados relativos (as porcentagens) referentes aos professores e às professoras, por cor/raça da UFV, indicavam uma maior desigualdade entre professores homens negros (7,31%) e brancos (92,70%) do que entre professoras negras (10,78%) e brancas (89,22%). Embora haja, aparentemente, uma rara vantagem quantitativa das mulheres negras (pretas e pardas) docentes (10,78%) em relação aos homens negros (pretos e pardos) docentes (7,31%) da universidade, observa-se que em ambos os sexos há uma desigualdade gritante entre a porcentagem de docentes homens e mulheres brancos/as e a porcentagem de docentes homens e mulheres negros/as, com vantagem esmagadora para os/as primeiros/as (Gráficos 3 e 4).

Afirmamos que é uma rara vantagem porque, em geral, no Brasil as mulheres negras estão sempre em desvantagens (em praticamente todos os aspectos e/ou esferas sociais) em relação aos homens de todas as cores/raças e às mulheres brancas, conforme reiteradamente indicam os

dados oficiais nacionais, como, por exemplo, os informados no livro “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, publicado pelo IPEA (2011).

Tal característica da composição racial dos/as professores/as da UFV, assim como das relações raciais brasileiras, nos fez refletir sobre como foram construídas as trajetórias acadêmicas das pouquíssimas mulheres negras brasileiras que conseguiram alcançar um nível tão elevado de instrução formal (graduadas, mestradas e doutoras em suas áreas de pesquisa e/ou ensino) e lograram ou conquistaram o *status* de professoras de uma universidade pública renomada nacionalmente. Se para as mulheres brancas brasileiras (ou não negras) a construção de uma carreira acadêmica e seu ingresso numa universidade pública não são fáceis, ou seja, elas não estão livres de preconceitos e discriminações de todas as ordens, como demonstra a abismal desigualdade na quantidade de professores homens e mulheres da UFV, demonstrado por Divino (2016), passamos a refletir como foi a construção das carreiras acadêmicas das docentes negras. Sendo mais objetivo, passamos a refletir, ou melhor, a questionar se as professoras negras, que são pouquíssimas no Brasil segundo o último Censo da Educação Superior (2017), tinham a educação superior pública como desejo profissional a ser alcançado e operacionalizado, se elas escolheram de fato a profissão ou foram “escolhidas” pela profissão. Tal questionamento não é sem sentido e nos veio à reflexão após ler a seguinte afirmação da pesquisadora e escritora bell hooks:

Ao longo de nossa história como afro-americanos nos Estados Unidos surgiram intelectuais negros de todas as classes e camadas da vida. Contudo, a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. Para muitos de nós tem parecido mais um chamado que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual (hooks, 1995, p. 465).

Enfim, passamos a nos perguntar se as nossas entrevistadas chegaram a tal posto e papel social em face de uma tendência “natural” que as direcionou para a carreira docente ou se foram guiadas por um processo que elas não tinham o pleno controle. Independentemente das barreiras raciais e sexuais, que com certeza existiram ou apareceram ao longo de suas vidas (senão diretamente pelo menos indiretamente), passamos a nos perguntar se elas conscientemente e/ou por vocação acadêmica (inclusive como força propulsora para a superação das barreiras supracitadas) trilharam esse caminho ou elas foram levadas a ser docentes universitárias. Em outras palavras, aqui pretendemos pesquisar se essas professoras escolheram ser docentes universitárias ou foram escolhidas a ser. Eis aí o tema do nosso trabalho. Portanto, o nosso TCC apresenta uma pesquisa exploratória, pois trata-se de um assunto praticamente não explorado/pesquisado na UFV, não havendo conhecimento prévio sobre ele.

2. Metodologia

Como não tínhamos tempo e recursos para realizarmos a nossa pesquisa dentro do prazo para a conclusão desse TCC, isto é, para verificarmos a trajetória de todas as docentes negras das universidades públicas brasileiras, o que implicaria provavelmente em uma pesquisa de mestrado ou até mesmo de doutorado, delimitamos o nosso campo de pesquisa à UFV, ou melhor, a verificar se docentes negras da UFV ingressaram na carreira universitária por vocação acadêmica. Mesmo aqui, ante ao fato de termos que realizar, a priori, entrevistas com 38 professoras negras (ou 10,78% do total das 357 professoras mulheres da UFV), conforme os dados da pesquisa de Divino (2016) indicavam, isso não seria viável, ante a vários fatores, inclusive os citados acima, tempo e recursos, para realizá-la dentro do prazo para concluir esse trabalho.

Como se observa, o nosso trabalho utilizou muitos dados da pesquisa do cientista social Luiz Flavio da Conceição Divino (2016), “UFV: docentes negros/as no ‘mundo’ dos homens brancos”, onde o mesmo fez um levantamento do número de professoras e professores dessa universidade, assim como da composição racial dos/as docentes. De certa forma partimos dos seus dados para realizar a nossa pesquisa ou, ainda, para dar continuidade à pesquisa de Divino (2016), mas agora com um recorte focado nas docentes negras da UFV.

Contudo, metodologicamente há algumas diferenças entre a nossa pesquisa e a Divino (2016). A pesquisa desse cientista social tem uma perspectiva mais quantitativa, na medida em que um de seus objetivos foi saber qual era a composição racial dos/as professores/as da UFV. Para tal ele produziu muitos dados absolutos e relativos. Na nossa pesquisa, apesar de usar dados quantitativos secundários, tanto os produzidos por Divino (2016), como vários outros produzidos por instituições oficiais como o IBGE e IPEA, utilizamos também a realização de entrevistas semiestruturadas com as algumas docentes negras da UFV. Além disso, nos propusemos a fazer uma “nova” identificação racial das docentes da UFV que Divino (2016) havia classificado com pretas e/ou pardas. Fizemos essa “nova” ou segunda classificação racial (enfatizamos que ela foi feita a partir da classificação racial já feita pelo cientista social supracitado) porque ao verificarmos as fotografias de algumas professoras que Divino (2016) havia classificado como pardas, não concordamos com tais classificações. Em nosso olhar algumas das professoras classificadas por Divino como pardas eram brancas, tinham fenótipo branco. Daí surgiu um impasse: essas professoras eram pardas segundo a classificação de Divino (2016) ou eram brancas, segundo a nossa classificação.

Para superar esse impasse, nós não poderíamos considerar apenas a nossa classificação ou identificação racial dessas professoras e desconsiderar a do cientista social Divino (2016). Resolvemos adotar uma metodologia de classificação racial diferente. Assim, diferentemente de Divino (2016), a nossa classificação não foi feita exclusivamente por nós. Em realidade, diante da minha discordância com algumas classificações raciais das docentes da UFV feitas por Divino (2016)⁸, meu orientador solicitou que eu fizesse uma heteroclassificação ou heteroidentificação racial das docentes a partir do olhar ou, caso se queira, da classificação racial de três cidadãos/ãs viçosenses, no mínimo, e não partir e exclusivamente do meu olhar, visto que se eu mesma fizesse uma nova classificação racial, seria o meu olhar (ou classificação racial) se contrapondo com o olhar (ou classificação racial) de Divino (2016), o que não nos possibilitaria dizer quem havia feito a classificação racial correta ou mais apropriada dessas professoras.

Dessa forma, procurei três cidadãos/as viçosenses, classificados/as por nós como negra, branco e parda⁹, mas que, respectivamente, se autoclassificaram da mesma forma. Expliquei a minha pesquisa para eles/as e o que eu desejava que eles fizessem para eu dar andamento à pesquisa, que aceitaram participar dessa operacionalização da pesquisa. Feito esse acordo com esses/as três cidadãos/ãs, os/as solicitei que classificassem, de acordo com as categorias raciais oficiais do Estado brasileiro, todas as professoras que Divino (2016) havia classificado como pretas e pardas. Das três pessoas que nos ajudou nesse processo de heteroidentificação das referidas docentes, duas tinham vínculo acadêmico com a UFV, sendo uma professora e outra estudante, e um/a um cidadão/ã que não tinha vínculo com a universidade.

A “nova” classificação racial foi operacionalizada da seguinte maneira. Reunimos, em uma lista e/ou em algumas páginas, todas as fotografias das professoras que o pesquisador Divino (2016) classificou como pretas e/ou pardas. Apresentamos essa lista a cada uma das três pessoas ou cidadãos/ãs supracitados/as e as solicitávamos, individual ou separadamente, que classificassem racialmente cada uma das professoras, a partir de suas fotografias, mas segundo a classificação utilizada pelo IBGE em suas pesquisas: pretas, pardas, brancas, amarelas e

⁸ O próprio cientista social Flávio Divino fez a classificação racial dos/as professores/as da UFV via fotografias dos/as professores/as. Segundo ele, “Diante da dificuldade para a coleta e/ou construção de dados, a estratégia que adotamos para tentar identificar racialmente os/as docentes da UFV foi por meio de registros visuais, isto é, por meio de fotos dos/as docentes encontradas no cadastro de cada web páginas dos departamentos, assim como nas páginas online (oficiais) da UFV.” (Divino, 2016, p. 20)

⁹ Essas pessoas formaram uma espécie de comitê de aferição da identidade racial. Buscamos obter uma certa diversidade de racial e de gênero nesse comitê, visto que havia duas mulheres, uma negra e uma parda, e um homem branco. O objetivo foi tentar ser o mais imparcial possível na caracterização ou identificação racial das professoras que Divino (2016) havia classificado como pretas e pardas, por meio de fotografias.

indígenas. Após isso, comparamos essa heteroclassificação com feita por Divino (2016)¹⁰. Se na classificação racial de Divino (2016) havia 38 professoras negras, ou seja, 10,78% de 357 docentes mulheres da UFV, a heteroidentificação, feita pelos/as cidadãos/ãs supracitados, das referidas professoras negras indicou um número menor de professoras negras, 21 ou 5,90% das 357 docentes mulheres da UFV.

Ora, esse dado, ao que parece, indica que não há aquela aparente (e rara) vantagem, em números relativos, das docentes negras comparada aos números relativos de docentes negros da mesma universidade. Contudo, aqui se faz necessário um esclarecimento. Se por meio da nossa metodologia de classificação racial houve uma redução na quantidade de docentes mulheres classificadas como negras comparado com a feita por Divino (2016), há altíssima probabilidade de acontecer o mesmo com a quantidade docentes negros se usarmos a mesma metodologia, visto que a metodologia que o referido cientista social utilizou para classificar as professoras mulheres negras da UFV foi idêntica a utilizada para classificar racialmente os professores homens negros, ele fazendo a heteroclassificação.

Mais ainda, o ideal para termos um critério de pertença étnico-racial mais apropriado ou correto seria a utilização, simultânea, da autoidentificação racial e da heteroidentificação, visto que, como afirma Charles Taylor (1998), a identidade é dialógica. Isto implica que não basta uma professora dizer que é negra para ela ser identificada como negra, assim como basta que um/a pesquisador/as classifique uma professora da UFV como negra para ela ser identificada como tal. É preciso que essa professora se autodeclare negra e, principalmente, seja reconhecida ou identificada socialmente como negra. Segundo Taylor (1998, p. 53-54), definimos nossa identidade “sempre em diálogo sobre, e, por vezes, contra, as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós (...) a descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho, mas, sim, que eu a negocie, em parte, abertamente, em parte, interiormente, com os outros (...). A minha própria identidade depende, decisivamente, das minhas reações dialógicas com os outros”.

Contudo, ante a vários fatores, inclusive de utilizar parte dos dados de Divino (2016), não nos foi possível trabalhar da forma aparentemente ideal como indicado acima. Todavia, nas entrevistas semiestruturadas que fizemos com quatro professoras que foram classificadas racialmente como negras pelos/as três cidadãos/as que realizaram a heteroclassificação racial das professoras para nós, as nossas entrevistadas se autodeclararam negras, isto é, pretas ou pardas, ratificando a heteroclassificação racial prévia que havia sido pelos/as três cidadãos/ãs, a quem agradeço publicamente aqui.

Assim sendo, e considerando a nossa “nova” classificação racial, em nossa pesquisa constatamos a existência de um número menor ainda de professoras negras na UFV quando

¹⁰ Devemos lembrar que a classificação racial feita por Divino também foi uma heteroclassificação, na medida em que foi ele quem a fez e não as próprias professoras que se autodeclararam racialmente para ele.

comparado à quantidade indicada por Divino (2016), 21 docentes no total. A existência de apenas 21 docentes negras na UFV demonstra uma ínfima quantidade dessas professoras nessa instituição e uma abismal desigualdade entre a quantidade dessas professoras com a quantidade de professoras brancas. Tais fatos, ao que tudo indica, demonstram que há mais dificuldades para mulheres negras ingressarem nas universidades públicas como docentes do que para as mulheres brancas. Seria isso uma falta de vocação acadêmica ou barreiras outras que se apresentam à vida das mulheres negras, mas que não se apresentam à vida das mulheres brancas, para ingressarem no mundo universitário? Evidentemente que não temos condições de responder esta questão aqui. Mas adiantamos que o nosso TCC é um meio, ou seja, ele não se encerra aqui, visto que também tem fins de ser o início de um projeto maior, que é responder a questão acima numa pesquisa de mestrado.

Constatamos que elas, as professoras negras, estão lotadas nos quatro centros ciências da universidade: 1) Centro de Ciências Agrárias – CCA; 2) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCB; 3) Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCE; e 4) Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCH. Porém nem todas estavam em plena atividade de docência, visto que três das vinte e uma se encontravam licenciadas para a realização de cursos de doutorado e pós-doutorado, no período em que realizamos as nossas entrevistas, final do segundo semestre de 2017.

Dos quatro centros citados acima, o CCA, o mais tradicional da universidade, que contava com 178 (cento e setenta e oito) docentes, em 2016, que eram lotados/as nos seus 07 departamentos, foi o único centro de ciência a ter apenas uma docente negra em seu quadro após a “nova” classificação racial (ou reclassificação racial) que fizemos das professoras. Essa única professora negra do CCA é lotada no Departamento de Economia Rural – DER, tendo ingressado no mesmo a pouco mais de dois anos. Devemos lembrar que dos/as 178 docentes do CCA, 33 ou 18,50% eram mulheres, conforme Divino (2016).

O CCB era o centro onde havia maior equidade entre os sexos dos/as docentes, mas com leve predominância de docentes mulheres (cf. Divino, 2016). Nele havia 249 professores/as lotados/as nos seus 09 departamentos. Do total de docentes do CCB, 47,39% ou 118 eram homens e 52,61% ou 131 eram mulheres, segundo Divino (2016). Após a nossa reclassificação racial das docentes, constatamos que do total de 131 professoras mulheres desse centro apenas 05 eram negras e estavam lotadas nos seguintes departamentos: Biologia Animal, Educação Física, Medicina e Enfermagem e Medicina Veterinária.

Ainda segundo Divino (2016), havia 273 docentes lotados/as no CCE, contudo, 73,63% eram homens e 26,37% eram mulheres, que estavam lotados/as nos seus 10 departamentos. Do total de 72 docentes mulheres, apenas 5 eram negras, após a reclassificação racial que fizemos.

Essas estavam lotadas nos seguintes departamentos: Matemática, Química e Tecnologia de Alimentos.

Por fim, e ainda segundo Divino (2016), o CCH, contava com 218 docentes, lotados em 11 departamentos. No CCH, como no CCB, havia uma maior quantidade de docentes mulheres, visto que dos/as 218 docentes, 44,50% eram homens e 55,50% mulheres. Essa maior quantidade professoras mulheres no CCH também possibilitou uma maior quantidade de professoras negras, visto que havia 10 delas nesse centro de ciência, lotadas nos seguintes departamentos: Artes e Humanidades, Economia Doméstica, Educação, Geografia e Letras.

Assim, considerando a baixa quantidade de professoras negras na UFV, levantamos a hipótese de que pouquíssimos/as estudantes da UFV foram alunos/as das suas pouquíssimas professoras negras. Como consequência, também levantamos a hipótese de que a maioria esmagadora dos estudantes da UFV, quando teve professoras mulheres, só teve professoras brancas, implicando uma falsa representação, para esses/as alunos/as, de que não há professoras negras em universidades públicas porque eles/as não foram alunos de tais professoras. Eles/as podem inclusive concluir que as mulheres não têm mérito ou competência para trilharem uma carreira acadêmica e lograrem o cargo de docentes em universidades¹¹.

Um dos nossos objetivos nesse TCC era entrevistar as poucas professoras negras de todos os centros de ciência da UFV. Por vários motivos, entre os quais, a falta de agenda da maioria das professoras, isto é, a sua falta de tempo para nos conceder entrevista, infelizmente (ou felizmente) não conseguimos entrevistar todas elas em tempo hábil, algo que buscaremos fazer no próximo semestre. Em realidade não entrevistamos apenas quatro professoras, mas seis. Porém, utilizaremos nesse trabalho apenas quatro entrevistas¹², ou seja, uma entrevista de uma professora de cada centro ciência visando uma representação simbólica de cada um deles.

Dessa forma, agendamos previamente os encontros com as seis professoras e realizamos entrevistas semiestruturadas com cada uma delas, guiadas por um roteiro prévio sobre a trajetória educacional-acadêmica das referidas professoras, assim como da sua trajetória pessoal e/ou familiar, a sua experiência/vivência de ser negra num país racista. O roteiro serviu apenas como guia, permitindo liberdade para que a entrevistada abordasse assuntos não previstos no mesmo e/ou desdobramentos do tema em face da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela autora desse trabalho, cujo algumas partes utilizamos nesse TCC e outras utilizaremos para trabalhos acadêmicos futuros.

¹¹ Aqui também não temos condições de verificar estas hipóteses. Quem sabe num futuro próximo poderemos verificá-las por meio de uma pesquisa de doutorado.

¹² Considerando que entrevistamos não uma, mas duas professoras do CCH e duas do CCE, adotamos o critério da realização da primeira entrevista feita por centro ciência para escolher qual das duas representaria o centro.

Para a identificação de cada entrevistada pela autora desse TCC e, simultaneamente, para preservar a identidade ou, caso se queira, para mantermos o anonimato das referidas professoras, as renomeamos com nomes de heroínas negras brasileiras¹³. Primeiro porque ser doutora negra num país racista, independentemente da classe social da professora, requer um certo heroísmo, como, por exemplo, superar ou driblar barreiras raciais, sociais e/ou acadêmicas que causam sofrimentos, entre os quais alguns psíquicos. Essas barreiras impedem milhares de negros/as, especialmente as mulheres, de ascenderem socialmente. Se já são raros os/as doutores/as (homens) brancos/as na sociedade brasileira, imagine uma doutora (mulher) negra? Como se verá mais à frente são raros os/as negros/as que conquistam títulos de mestrado e doutorado no Brasil.

Em segundo lugar, também demos nomes de heroínas negras brasileiras a essas professoras porque entendemos que foram algumas heroínas negras escravizadas e livres, por meio de suas lutas no passado, que abriram e pavimentaram, de alguma forma, o caminho para que as poucas professoras negras brasileiras lograssem os seus títulos acadêmicos.

Assim, uma das nossas entrevistadas, a primeira, foi identificada como Antonieta de Barros, que era jornalista e foi a primeira mulher negra a assumir o cargo de Deputada Estadual no Estado de Santa Catarina, assim como foi a primeira deputada estadual negra em todo o Brasil em 1901. A segunda entrevista foi renomeada de Esperança Garcia, que foi escravizada, mas conseguiu se alfabetizar ilegalmente. Mais do que isso, ela escreveu uma das mais antigas cartas de denúncia de maus tratos contra escravos, em 6 de setembro de 1770. Carta que foi dirigida ao Presidente da Província de São José do Piauí/PI. A terceira entrevista denominamos de Aqualtune, mãe de Ganga Zumba e avó materna de Zumbi de Palmares, o líder do famoso quilombo dos Palmares. Ela foi uma princesa africana que liderou 10 mil homens para combater a invasão de seu reino, no Congo. A quarta entrevistada nomeamos de Tereza de Benguela, rainha quilombola, que por 20 anos liderou o Quilombo do Quaritere no Mato Grosso.

Mas antes de caminharmos direto para o tema central desse TCC, pensamos que se faz necessário fazer uma breve descrição do nível educacional dos/as negros/as no Brasil contemporâneo. Aqui não faremos descrições e análises profundas dos dados, visto que os poucos dados oficiais que apresentaremos a seguir falam por si sós. Essa introdução nos indicará o quanto as professoras negras foram, de alguma forma, heroínas ao lograrem os seus títulos de doutoras e passarem no concurso para professoras da Universidade Federal de Viçosa, ante a abismal desigualdade racial educacional entre negros e brancos no Brasil.

¹³ Os nomes e histórias das heroínas nesse trabalho foram tirados do livro “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” escrito pela escritora Jarid Arraes.

3. Educação Superior e Desigualdades Raciais no Brasil: breve introdução

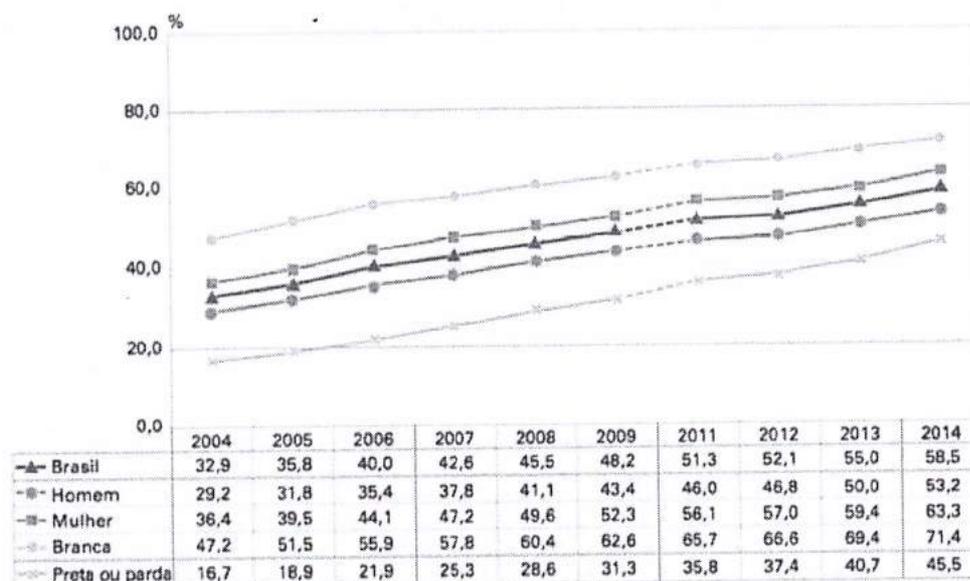
Nos últimos 15 anos, devido às políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, demandadas pelos movimentos sociais negros, assim como devido ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁴, que também implementa esse tipo de política pública, entre outros fatores, houve um aumento significativo de estudantes negros/as que ingressaram em cursos superiores no Brasil. Mas antes de demonstrar essa afirmação se faz necessário relembrar que oficialmente não existe a categoria racial “negros”, como informamos anteriormente.

Assim, quando se observa os dados do IBGE, como os dos gráficos 5 e 6, abaixo, não se encontra a categoria “negros”, embora encontramos as categorias “preto” e “pardo”, que os técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) têm juntado para formar a categoria “negros”, assim como outros pesquisadores, como, por exemplo o sociólogo Júlio Waiselfisz (2014). E o que os dados do gráfico 5 nos informam? Eles indicam que a desigualdade racial no ensino superior brasileiro ainda hoje é alarmante, apesar do aumento de estudantes negros/as no ensino superior nos últimos anos como informado acima.

Os/as estudantes negros/as, isto é, pretos/as e pardos/as, historicamente são (ou ainda são) minoria nesse nível de escolarização em relação aos brancos, como se pode observar no gráfico 5, embora aqueles (pretos 8,6%, e pardos, 45,0%), juntos, são maioria na sociedade brasileira, conforme se pode observar no gráfico 6. Os brancos são 45,5% da população brasileira, segundo a PNAD de 2014 realizada pelo IBGE (2015), enquanto os negros são 53,6%. Observa-se assim que se analisarmos cada uma das categorias raciais utilizadas pelo IBGE individualmente, isto é, sem juntarmos as categorias “pretos” e “pardos”, a percentagem da população branca (45,50%), em 2014, era a mais elevada das cinco categorias raciais utilizadas pelo IBGE, embora o gráfico 6 demonstre, por um lado, queda percentual constante dessa população nos últimos dez anos e, por outro lado, aumento constante, no mesmo período, da população parda, indicando que essa tende a ultrapassar aquela.

Gráfico 5 – Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior, por sexo e cor ou raça – Brasil 2004 – 2014.

¹⁴ Segundo Santos (2015: 60), “Criado por meio da medida provisória (MP) no 213, de 10 de setembro de 2004, que foi convertida na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), sob a gestão do Ministério da Educação, concede bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50% e 25%) para estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escolas da rede pública brasileira ou em instituições privadas, desde que na condição de bolsista integral. O programa estabelece, também, uma subcota, entre estudantes de escola pública que sejam autodeclarados negros ou indígenas”.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.

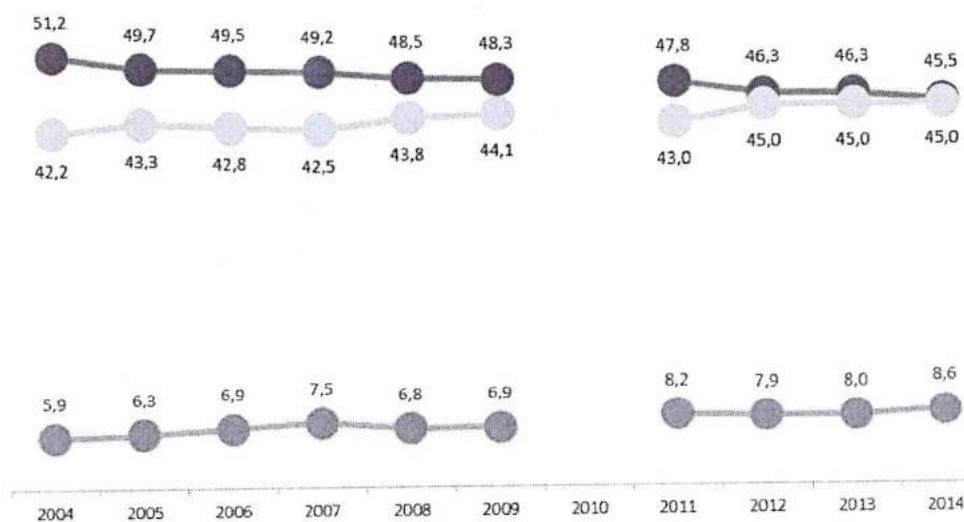
Notas: 1. Inclusive mestrado e doutorado.

2. Não houve pesquisa em 2010.

Gráfico 6 - Distribuição da população residente por cor ou raça (%) - Brasil - 2004/2014.

Fonte: IBGE/PNAD 2014

● Branca ● Preta ● Parda



A partir de 2007, a população preta e parda superou a branca.

Como se pode observar no gráfico 6, em 2004, no Brasil, apenas 32,9% dos/as estudantes de 18 a 24 anos de idade frequentavam o ensino superior. Em 2014 essa quantidade aumentou significativamente, passando para 58,5%. Ou seja, nessa faixa etária, quase dobrou a quantidade de estudantes que ingressou no ensino superior brasileiro. Quando se desagrega esses dados pela cor/raça dos/as estudantes/as se observa que a quantidade de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), que era 16,7% em 2004, mais que dobrou, passando para 45,5% em 2014. Mas os/as estudantes brancos/as também aumentaram significativamente nesse grau de ensino, visto que em

2004 eles eram 47,2% e passaram para 71,4% em 2014. Mais ainda, mesmo quase triplicando a quantidade de estudantes negros/as de 2004 para 2014, essa quantidade de 2014 não chegou a igualar, ou sequer ultrapassar, o percentual de alunos/as brancos/as que havia em 2004.

Todavia, em 2001, por exemplo, pouco mais de um quarto, isto é, 26,3%, dos estudantes brasileiros entre 18 e 24 anos de idade frequentavam o ensino superior, conforme se pode verificar nos dados da publicação *Síntese dos Indicadores Sociais nº 11* do IBGE (2003: 82). Por outro lado, neste mesmo ano de 2001, “a população jovem de 20 a 24 anos também mostra níveis expressivos de desigualdades raciais. Para 53,6% de brancos cursando educação superior em nível de graduação tem-se 15,8% de pretos e pardos” (IBGE, 2003: 222). Ou seja, observa-se que de 2001 a 2014 houve um aumento considerável de estudantes negros/as nas universidades brasileiras, mas mesmo assim há uma distância abismal ou uma gritante desigualdade racial no ensino superior entre esses grupos raciais como se pode observar no gráfico 5.

Mas se em 2001 a desigualdade entre negros/as e brancos/as no ensino superior brasileiro era pior que em 2014. Anterior ao início desse século a situação era mais desigual ainda, ou seja, era mais dramática ainda. Enfatizamos isso porque não devemos esquecer todas as professoras negras que entrevistamos nasceram no século XX e viveram e estudaram num período de intensa desigualdade racial no ensino superior. Embora não tenhamos dados estatísticos referente às desigualdades raciais no ensino superior antes de 2001, temos alguns indícios fortes para sustentar a assertiva anterior. Por exemplo, perguntamos as nossas entrevistadas o seguinte: “Você teve pares (amigas/os de classe/turma na universidade) negros/as na graduação? Quantos?” Das quatro professoras que entrevistamos, três afirmaram tiveram apenas um/a amigo/a negro/a estudando no mas mesma turma que elas durante o tempo que cursavam sua graduação. Apenas uma das professoras deu a entender que teve mais de um/a amigo/as negro/a que estudou na mesma sala de aula que ela, embora não tenha especificado a quantidade¹⁵. Mais ainda, quando perguntamos as nossas entrevistadas “você teve professoras negras ou professores negros durante a graduação?”, três professoras responderam negativamente a essa questão. Apenas uma das entrevistadas respondeu que sim, a mesma que afirmou ter compartilhado a sala de aula, na graduação, com alunos/as negros/as. Segundo ela,

Tive, mas isso nunca me chamou a atenção. Não sei se é porque eu sou do nordeste e lá, assim, por mais que seja negro, negro, negro... Mas eu acho que todo mundo é parecido comigo em termos de cor. Não sei se é por causa do sol, eu até brinco que eu descobri que eu era branca ou amarela depois que eu fui para o país “X”¹⁶. Mas, assim..., eu acho que

¹⁵ A resposta dela foi: “Sim! Igual aos professores, eles eram parecidos comigo” (Professora Tereza de Benguela, autodeclarada parda).

¹⁶ Nós substituímos o nome do país, que a professora citou por “X” para que não houve qualquer possibilidade de a nossa entrevista ser identificada. Ou seja, para mantermos o anonimato da mesma.

por isso, nunca me chamou muita atenção. O meio em que eu vivia era mais homogêneo em relação a isso (Professora Tereza de Benguela, autodeclarada parda).

Embora uma das nossas quatro entrevistadas tenha afirmado que teve professores/as negros/as durante a graduação, a maioria das nossas entrevistadas afirmou o contrário. Isso é um indício ou até mesmo um resultado do que o antropólogo José Jorge de Carvalho denominou de “confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”, que, em síntese, é um mundo branco. Segundo ele,

Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país, (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros, ou seja, 99,6% brancos e 0,4% de docentes negros, não havendo ainda nenhum docente indígena. Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte, esse professor ou professora foi um (a) estudante branco (a), que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação, e praticamente nenhum no mestrado e doutorado; como aluno (a), sempre estudou com professores brancos, desde que ingressou na carreira faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós graduando brancos. Além disso os assistentes e colegas de seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro, quando muito, conviverá com alguns servidores negros com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação (Carvalho *apud* Divino, 2016, p. 48).

Ora, foi em função dessas desigualdades, entre outros fatores, que os movimentos negros começaram a demandar políticas de ações afirmativas para os negros terem acesso coletivo ao ensino superior público brasileiro. Como demonstrou Santos (2014), demandas dos movimentos negros como essa, entre outras, são antigas. A primeira apareceu em meados da década de 1940, perante a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945 (em São Paulo) e em 1946 (no Rio de Janeiro). No seu “Manifesto à Nação Brasileira”, essa convenção já propunha as primeiras sementes de demandas por políticas de ações afirmativas (Santos, 2014: 76-77). Contudo, conforme Santos (2014), foi por meio da “*Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*”, realizada em 20 de novembro de 1995, que o governo brasileiro, assim como políticos e intelectuais passaram a ouvir e pensar e propor de políticas de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior. Segundo Santos,

A importância política dessa mobilização pode ser observada e dimensionada sob várias perspectivas. Uma delas é a recepção das lideranças dos movimentos negros pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. De maneira contundente, as vozes presentes na Marcha renovaram as denúncias do racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil. Além disso, as altissonantes denúncias foram convertidas em um programa de ação entregue ao chefe de Estado: o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha várias propostas de

combate ao racismo e às suas consequências virulentas em diversos campos (Santos, 2014: 131-132).

Das propostas, enfatizamos uma do campo de educação, que também foi destacada por Santos (2014): “*Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta*” (apud Santos, 2014: 133). Depois dessa marcha, que teve a presença de mais de trinta mil participantes (cf. Santos, 2014) o tema das ações afirmativas ganhou força na agenda política e acadêmica brasileiras e no início desse século XXI algumas universidades, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003, e depois, dezenas de universidades, aprovaram o sistema de cotas para estudantes negros/as. Até abril de 2012, havia cento e vinte e cinco universidades públicas com algum tipo de ação afirmativa de ingresso segundo Santos (2014).

Como consequência, e como se pode observar nos dados acima, entre outros fatores, a quantidade de estudantes negros/as aumentou significativamente no século XXI na graduação, embora a desigualdade entre estudantes negros e brancos ainda seja abismal no Brasil.

Porém, na pós-graduação, ao que tudo indica, a situação ainda é muito mais grave. Embora alguns departamentos ou unidades acadêmicas de algumas universidades, como o Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL) e o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da Universidade de Brasília (UnB), o recente Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da UFV, assim como todos os programas de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) tenham começado a implementar cotas para estudantes negros/as e indígenas em seus cursos, a quantidade de pós-graduandos negros/as e indígenas, ao que parece, é muito pouca. Devemos enfatizar aqui que contemporaneamente é a pós-graduação, especialmente a obtenção do título doutor, que qualifica os/as docentes/as para concorrerem a uma vaga como professores/as nas universidades públicas. Mas infelizmente não há dados, ou melhor, desconhecemos dados oficiais sobre a quantidade de estudantes negros/as e brancos/as dos programas de pós-graduação públicas e privadas das universidades brasileiras. Mas conforme o cientista social Divino,

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE (apud FCC, 2016), para cada 100 (cem) cidadãos/ãs brancos/as com mestrado concluído havia 24 negros/as; para cada 100 (cem) brancos/as com doutorado concluído havia 18 negros¹⁷. Desagregando estes dados por área de conhecimento, observa-se que na área de “Educação” eram 34 negros/as mestres para cada grupo de 100 brancos/as no

¹⁷ Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/edital.pdf>. Acessado em 07 de julho de 2016.

mesmo nível, assim como 24 negros/as doutores para cada grupo de 100 brancos/as no mesmo nível. Nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção” esta situação se agrava ainda mais, pois eram 18 mestres negros para cada grupo de 100 brancos/as no mesmo nível, assim como 18 negros/as doutores para cada grupo de 100 brancos no mesmo nível¹⁸. Nas áreas de “Agricultura e Veterinária”, que são áreas em que a UFV é referência nacional, eram 25 mestres negros para cada grupo de 100 brancos/as no mesmo nível, assim como 16 negros/as doutores para cada grupo de 100 brancos no mesmo nível¹⁹ (Divino, 2016, p. 55).

No Brasil, atualmente, são esses/as profissionais com mestrado e, especialmente, com doutorado os/as selecionados/as para serem professores/as das universidades públicas federais e de algumas raras universidades privadas. Destacamos que hoje em dia raramente se contrata professores/as com apenas graduação para serem docentes em universidades públicas.

Enfim, o que se observa por meio dos dados acima, é que ainda hoje, praticamente 130 anos após a abolição da escravatura no Brasil, há uma baixa quantidade de mestres/as e doutores/as negros/as quando comparado com a quantidade de mestres/as e doutores/as brancos/as, mesmo a população negra (pardos/as 45% e pretos/as 8,60%) (53,60%) sendo, atualmente, maior que a branca (45,50%), conforme os dados da PNAD de 2014. Diante desse quadro, mesmo com uma melhora significativa no ingresso de estudantes negros/as nos cursos de graduação das universidades públicas nos últimos anos, não resta dúvidas de que ainda continuaremos a ter majoritariamente professores/as brancos/as na pós-graduação que darão aulas para estudantes majoritariamente brancos/as, como sustentou anteriormente o pesquisador José Jorge de Carvalho. Se contemporaneamente ainda há uma abismal desigualdade entre estudantes brancos/as e negros/as nos cursos de pós-graduação, *lócus* primordial para a formação docente de ensino superior, imagine como era essa desigualdade há 20, 30, 40 ou 50 anos atrás? Dito de outra maneira, as atuais professoras negras da UFV devem ter vivido um período muito mais dramático em termos de desigualdades raciais. Muito provavelmente elas devem ter passado por um processo muito mais competitivo para ingressarem na graduação, no mestrado e no doutorado.

4 – As Professoras Negras (pretas e pardas) da UFV

Considerando o quadro de abismal desigualdade racial no ensino superior, especialmente na pós-graduação brasileira, algumas perguntas afloraram em nosso pensamento, especialmente porque temos interesse em fazer uma carreira acadêmica, como já citado anteriormente. Pretendemos fazer um curso de mestrado e, logo em seguida, um de doutorado,

¹⁸ Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/edital.pdf>. Acessado em 07 de julho de 2016.

¹⁹ Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/edital.pdf>. Acessado em 07 de julho de 2016.

e esse TCC também será um meio para tal, na medida em que pretendemos pesquisar algumas questões relativas à formação e/ou trajetória acadêmica das professoras que entrevistamos (e de outras que ainda iremos entrevistar), mas que não temos condições de estudá-las aqui.

Entre tantas questões que surgiram em nosso pensamento, uma que vamos buscamos estudar e tentar responder aqui, mesmo que parcialmente, é se as nossas entrevistadas tinham vocação acadêmica, ou melhor, se elas escolheram ser professoras ou se foram escolhidas pelo processo de formação educacional.

Para tentar responder essa questão, devemos iniciar lembrando de que, como afirmam Anthony Giddens e Philip W. Sutton,

Como muitos outros sociólogos constataram, a educação não é um campo neutro separado da sociedade como um todo. A cultura e os padrões dentro do sistema educacional já refletem essa sociedade, e as escolas sistematicamente beneficiam aqueles que já adquiriram capital cultural na família e por meio das redes sociais nas quais está inserido. Assim sendo, o sistema educacional exerce um papel crucial na reprodução cultural da sociedade existem com suas introjetadas desigualdades sociais (Giddens e Sutton, 2015, p. 215).

A afirmação acima nos indica que o sistema educacional não é isento do que acontece na sociedade como um todo. Se uma sociedade é sexista, racista, homofóbica, entre outras formas de opressão/discriminação, isto se refletirá no sistema educacional dessa sociedade. Embora isso tenha a ver com nossa pesquisa, não é nosso foco no presente momento, apesar de estarmos estudando professoras negras que direta ou indiretamente são afetadas e prejudicadas, inclusive na esfera educacional, pelo sexismo e pelo racismo, tema que pretendemos abordar de forma mais qualificada e ampla no mestrado e no doutorado.

Mas a afirmação indica o poder que o chamado capital cultural tem na vida das pessoas, especialmente daquelas que desejam fazer ensino superior. Mas afinal de contas, o que é o capital cultural? Teria ele influência na trajetória educacional-acadêmica das nossas entrevistadas?

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, já falecido, foi quem construiu o conceito de capital cultural. Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural são ideias e conhecimentos ou as bagagens culturais e sociais incorporadas pelos indivíduos e transmitidas a eles, principalmente, por suas famílias e/ou no ambiente familiar, assim como por meio da educação formal, por meio de títulos acadêmicos. Conforme Bourdieu:

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à

parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 1998, p. 74)

Assim, como nos lembra Santos (2015), o capital cultural é transmitido de geração para geração em uma determinada família, especialmente o seu estado incorporado. Portanto, ele é transmitido de pais e mães para filhos/as, desses para os/as seus/suas filhos/as, netos/as daqueles/as, e assim sucessivamente. Desse modo, quem o tem, que os recebeu de seus pais, que o recebeu de seus avós, sendo necessário pelo menos duas gerações para se construir e tornar-se um habito costumeiro, ou seja, para se consolidar um capital cultural. Quem o porta geralmente tem a educação formal como um valor, mas essa não é uma condição suficiente para se afirmar que alguém tem capital cultural, conforme designado por Bourdieu (1998). Mais ainda, ter capital cultural implica ter maiores probabilidades de obter recursos e vantagens sociais, inclusive maiores facilidades de acesso, permanência e conclusão do ensino superior. Ou seja, implica ter maiores probabilidade de ter mais capital cultural.

Ora, sendo assim, qual era o capital cultural das famílias das nossas entrevistadas? Pensamos que responder essa questão nos ajuda a responder também se as nossas entrevistadas tinham vocação acadêmica e/ou foram estimuladas direta ou indiretamente a buscarem a carreira de docentes do ensino superior, mesmo considerando as abismais desigualdades raciais entre estudantes brancos e negros no ensino superior no período em que elas estavam construindo as suas trajetórias acadêmicas. Desigualdades, que, de alguma forma, era uma forte indicação de que haveria barreiras “extras”, raciais e sexuais, a serem superadas por essas professoras para lograrem os seus objetivos.

4.1 – A origem social, o perfil familiar das nossas entrevistadas: condicionantes da vocação acadêmica?

No geral, podemos afirmar que a maioria de nossas entrevistadas não era proveniente de famílias abastadas, nem de classe média-alta ou até mesmo de classe média-média como grande parte da intelectualidade que ocupou os cargos de docentes das universidades brasileiras no século passado. Suas origens familiares ou ascendentes, especialmente seus/suas avós e avós, são de baixa ou baixíssima renda e, em geral, analfabetos, como se verá nesse item do nosso trabalho. Apenas uma delas, a professora Tereza de Benguela, tinha pai e mãe funcionários ou servidores públicos, ele federal e ela estadual, mesmo assim, e ao que tudo indica, não eram funcionários com salários elevados. Tanto o seu pai como a sua mãe eram de origem social de baixa renda, pois a referida professora afirmou não ter lembranças dos seus avós, apenas de uma avó que tinha uma profissão que, ao que parece, era precária, como se verá

na citação abaixo. Ela também declarou que seus avós não eram alfabetizados/as, o que nos induz a concluir que de fato seus avós, tanto de parte de mãe como de parte de pai, eram de baixa origem social. Segundo a própria professora, “Eu só conheci uma avó e acho que a minha avó trabalhava com balança de peixe. Eu não lembro dela trabalhando, ela morreu quando eu tinha 10 anos. Foi a única avó que eu tive contato. Eu não sei a escolaridade deles, mas acho que eles não tinham estudo” (Tereza de Benguela).

Por um lado, se classificamos os avós da professora Tereza de Benguela como de baixa ou baixíssima origem social, por outro lado, o mesmo não se pode afirmar com relação aos seus pais, pois, como afirmado acima, esses eram funcionários públicos, indicando uma ascensão social em relação aos avós da referida professora. Pensamos até que podemos classificar os pais da professora Tereza de Benguela como classe média-baixa, pois recebiam o suficiente para viver uma vida com dignidade e até poder pagar ensino privado para filha, o seu ensino médio, uma vez que ela fez o ensino fundamental em uma escola pública. Porém, a própria professora Tereza de Benguela enfatiza que a escola privada que ela estudou para realizar o ensino médio se localizava na periferia de uma das capitais do Nordeste²⁰, onde ela morava. Segundo essa professora, quando a perguntamos “os seus pais tinham ou ainda tem a educação formal como um valor? Eles valorizavam a educação formal? Isto é, eles apostaram na educação como um instrumento de ascensão social (ou manutenção digna das pessoas) e sempre te incentivaram a estudar? Ou para eles tanto fazia estudar ou não?”, a resposta foi positiva. Conforme a professora Tereza de Benguela,

Sim, tanto que eu fui para a escola particular porque eles achavam que na pública, nas condições que tinham lá, não era da educação que eles queriam. Então, quando eles puderam, apertaram e sempre tentaram nos dar uma melhor educação. Não era a escola mais cara da cidade, mas era uma (escola) particular que, dentro da região em que eu morava, era relativamente uma das melhores. Era na região periférica (Tereza de Benguela).

Portanto, não é sem sentido que ela foi a primeira pessoa de toda a sua família a ter mestrado e doutorado, o que causa orgulho aos pais. Mas mais do que, ao que tudo indica, os seus pais têm consciência da importância e do prestígio do que é ser uma professora universitária como o título de doutora. Conforme a professora Tereza de Benguela, “até hoje se falar ou comentar sobre a filha doutora deles, eles choram. Por causa da realidade que a gente vivia. Sem dúvida, hoje eles têm noção da importância que é ser professora doutora em uma universidade pública”.

²⁰ A referida professora citou o nome da cidade. Contudo, com o intuito de evitar qualquer identificação das nossas entrevistadas, omitimos, intencionalmente, o nome da cidade com fins de preservar o anonimato da entrevistada.

Ao que parece, essa professora aponta para dificuldades na vida quando se refere à “realidade que a gente vivia”, mesmo tendo, aparentemente, uma vida de classe média baixa, considerando que seus pais eram funcionários públicos. Aliás, segundo a referida professora, os seus pais não somente valorizavam a educação. Mais do que isso, eles não viam outro caminho para a professora. Ao perguntarmos para ela se os seus pais a imaginavam fazendo curso superior, ela respondeu: “Eles não tinham outros planos para mim, acho que pelo meu percurso sempre tiveram essa ideia de que eu iria seguir estudando. Seguiria a vida acadêmica.”.

Ora, quando se observa o valor que os pais da professora Tereza de Benguela davam a educação pode-se supor que eles possuíam o chamado capital cultural, conforme definição de Bourdieu (1998). Contudo, observando a história familiar de seus pais e avós, não se pode afirmar taxativamente que eles possuíam esse capital em nenhuma dos seus três estados: o *estado incorporado*, por ter absorvido as bagagens culturais e sociais (das classes média e alta), que seriam transmitidas por ascendentes²¹; o *estado objetivado*, a família tendo de bens culturais em casa, como quadros de artistas famosos, livros, etc.; e o *estado institucionalizado*, seus pais e avós, com elevado grau de escolarização comprovado por meio de diplomas de curso superior ou títulos acadêmicos. Aliás, como afirmou a própria professora Tereza de Benguela, ela foi a primeira de toda a sua família a ter curso superior, depois a primeira a lograr um título de mestrado e também a primeira a obter um título de doutorado. Ou seja, da perspectiva bourdieuriana, atualmente a referida professora já possui pelo menos umas das características do capital cultural, o estado institucionalizado: títulos universitários. Mais ainda, dentro da própria perspectiva bourdieuriana, este capital ou o seu último estado citado possibilita obter recursos e vantagens, inclusive obter e/ou construir o *estado objetivado* e o *estado incorporado*, ampliando e fortalecendo o capital cultural de que o possui, assim como possibilitando a sua transmissão para os seus descendentes.

Todavia, imediatamente surge-nos uma questão: de onde vem ou surge a ideia da educação como um valor para os pais dessa professora e, podemos ampliar, das outras professoras? Não temos como responder esse problema aqui, o que pretendemos fazer no nosso curso mestrado ou doutorado. Contudo, levantamos a hipótese de que a educação formal é um dos poucos instrumentos e/ou meios que possibilita as pessoas de origem social de baixa renda a ascenderem socialmente, ideia que grande parte da população de baixa renda no Brasil incorporou. Tanto é que a chamada *Imprensa Negra*²², que surgiu em São Paulo no final do

²¹ Não podemos esquecer que os pais dos pais, ou seja, os avós da professora Tereza de Benguela eram de origem social baixíssima, inclusive não alfabetizados, como a própria professora afirma.

²² Sobre a *Imprensa Negra* e a luta dos negros por educação, durante todo o século XX, vide Santos (2014).

século XX e existiu até primeira metade do século XX aproximadamente, defendia ardentemente a educação formal como um dos meios para os/as negros/as obterem ascensão social. Por exemplo, o jornal *Progresso* publicou, em 20 de agosto de 1930, entre várias outras, a seguinte orientação e/ou proposta para a população negra e pobre de São Paulo, que em geral era paupérrima: “À instrução e à educação juntemos a profissão que garante o meio de vida. (Progresso *apud* Santos, 2014, p. 62). Portanto, não é sem sentido que os pais dessa professora, assim como outros pais, valorizavam e ainda valorizam a educação formal. De origem de baixa renda, ao que tudo indica, eles viam na educação um meio para um fim: ascender socialmente.

Mas a professora Tereza de Benguela, como as outras professoras entrevistadas, mais do que ascendeu socialmente. Isto é, ela tornou-se docente, doutora, de uma universidade pública, logo uma posição social de prestígio na sociedade brasileira. O que nos remete ao nosso tema e problema de pesquisa, qual seja, ela chegou a esse cargo prestigiado em virtude de uma tendência “natural” que a direcionou para a carreira docente ou ela foi guiada por um processo que ela não tinha pleno controle? Isto é, ela conscientemente e/ou por vocação acadêmica (que estamos chamando de tendência “natural”) trilhou esse caminho ou ela foi levada a ser docente universitária?

Quando perguntamos a professora Tereza de Benguela, “ao concluir o segundo grau você sabia o que queria ser profissionalmente? Ou seja, já sabia que queria ser o que você é hoje, professora universitária? Você já tinha vocação acadêmica?”, ela deu a seguinte resposta,

Eu estava tentando [vestibular] para o “curso Z”²³ porque sempre foi uma coisa que eu gostei. Ai, eu entrei na “curso Z” e descobri a “curso Z” depois que eu entrei. E fui descobrindo todas as possibilidades dentro dele [do “curso Z”] e gostando da ideia de ser professora. Depois que investi esses seis anos [cursando mestrado e doutorado] da minha vida no exterior, eu sempre tive muito claro na minha cabeça que eu queria isso para poder ser professora de uma universidade pública aqui no Brasil. O objetivo de seguir nessa trajetória longe da família, sem bolsa, foi nessa ideia. Tanto que eu não me prendi ao lugar de onde eu sou. Eu queria um lugar, onde eu trabalhasse dentro da formação que eu direcionei os meus estudos porque, certamente, eu vou passar o resto da minha vida fazendo isso. Então, a partir do momento que eu quis seguir essa vida de mestrado e doutorado, eu já tinha como objetivo final ser docente em uma instituição pública (Tereza de Benguela) (grifo nosso).

Ao que tudo indica, a professora Tereza Benguela não visava ser professora e/ou à carreira acadêmica desde criança. Em realidade, ela se descobriu professora no curso e/ou durante a realização do “curso Z”, como ela mesma afirma: “descobri o “curso Z” depois que

²³ A referida professora citou o nome do curso que ela ingressou. Contudo, com o intuito de evitar qualquer identificação das nossas entrevistadas, trocamos, intencionalmente, o nome do original para “curso Z”, com fins de preservar o anonimato da entrevistada.

eu entrei [no curso]”. Ou seja, não foi algo planejado ser professora conscientemente desde o início do ensino médio (ou ao terminá-lo), mesmo a professora afirmando que escolheu “curso Z” porque sempre gostou. Como ela mesma deixa a entender no subtexto de sua fala, a ideia de ser professora foi sendo construída durante o curso e consolidada depois de fazer os cursos de pós-graduação na mesma área. Portanto, não podemos afirmar explicitamente que ela trilhou um caminho de professora universitária de forma decidida e/ou consciente. Pensamos que ela, como nos alerta bell hooks (1995), com relação a vários intelectuais afro-estadunidenses, atendeu mais um chamado à profissão (feito e ouvido no processo de formação acadêmica) do que teve uma escolha vocacional consciente.

Tal **não** parece ter sido o que aconteceu com a professora Antonieta de Barros. Quando fizemos a mesma pergunta supracitada a essa professora, a resposta foi a seguinte:

Eu sempre quis ser professora por causa da minha mãe que era professora. Eu tinha aquele modelo dela. As brincadeiras em casa eram de eu ser professora dos meus irmãos que eram pequenos. E isso foi criando uma vontade e eu, realmente, desenvolvi uma vocação para ser professora (Antonieta de Barros).

Sua resposta é objetiva e decidida. Desde de criança ela já queria ser uma professora. Mas, mais do que isso, ela tinha um modelo em casa, a sua própria mãe. Porém, embora a mãe tenha servido de modelo para a sua filha (por ser professora), ao que tudo indica, essa não era uma família que possuía capital cultural, conforme definido por Bourdieu (1998). Sua mãe era professora de ensino fundamental na época, pois possuía o curso normal, por isso influenciou a filha, mas não possuía certificados/diplomas ou títulos acadêmicos. O seu pai era “sitiante”, ou seja, um pequeno produtor rural que vendia os produtos do seu sítio e, segundo a professora Antonieta de Barros, em termos de escolaridade, “eu acho que ele devia ter o segundo ano do ensino fundamental”. Se o seu pai tinha baixa escolaridade, os seus avós, tanto da parte de pai como da parte de mãe, eram analfabetos, indicando que eles/as não os transmitiram capital cultural (nem em *estado incorporado* nem em *estado objetivado*). Conforme declarou a professora Antonieta de Barros,

Convivi com meu avô paterno e minha avó materna. Minha avó materna era analfabeta e ela teve três filhos. Minha mãe era a única filha e dois meninos. Ela era empregada doméstica, era lavadeira, recém saída da escravidão e tudo mais. A história de sempre, né?! Ela fez muita questão, isso minha mãe falava até com certo ressentimento, que minha mãe fosse para o colégio, fosse para escola. Porque, ela nunca falou isso, mas eu entendia. Ela viu o que ela [a avó] passou como mulher negra, empregada domesticada. Ela falava que ela foi escrava dos outros. Então, ela não queria aquilo para a minha mãe. Ela fez muita questão de fazer que a minha mãe fosse para a escola e para os homens parece que ela não teve esse empenho tão grande. Ela tinha muito carinho com eles, pelas histórias que ela contava e tudo... Mas não teve esse empenho de mandar os meninos para a escola, para um colégio, igual ela teve com minha mãe. Meu avô paterno era analfabeto, eu convivi com ele. Minha avó materna,

praticamente, morava com a gente. Desde que minha mãe casou, ela morava com a gente. Ela, praticamente, criou os netos, porque minha mãe trabalhava fora e ela quem cuidava da gente. Eu tive uma convivência muito grande com ela. E o meu avô paterno eu convivia, mas ele não morava com a gente. Eu ia na casa dele, passeava e ele também era analfabeto e também trabalhava para os outros. Acho que ele chegou a ser pequeno agricultor, alguma coisa assim, mas para os outros. Meu avô era [da cidade X]²⁴ e minha avó materna, a família da minha mãe, era [da cidade Y]²⁵ (Antonieta de Barros).

Na citação da professora Antonieta de Barros pode-se supor que a educação era algo muito valorizado pela sua avó materna. De fato era, mas, ao que parece, não da perspectiva de Bourdieu (1998) e/ou de transmissão de capital cultural, como disposições mais durável, de longo prazo e para toda a família, visto que a sua avó materna incentivou apenas a sua filha a estudar (mãe de Antonieta de Barros), não fazendo o mesmo com os filhos homens. O objetivo de sua avó era que sua filha (mãe da professora Antonieta de Barros) não fosse empregada doméstica com ela havia sido, algo que se concretizou. Ou seja, o valor da educação aqui, ao que parece, era defendido como meio de ascensão social, de curto prazo, de livrar-se da pobreza ou dos trabalhos precarizados e subalternos, visão que nos faz lembrar e repetir novamente a orientação do jornal *Progresso*: “À instrução e à educação juntemos a profissão que garante o meio de vida. (*Progresso apud Santos, 2014, p. 62*).

Contudo, a mãe da professora Antonieta de Barros continuou valorizando a educação, pois se a referida professora fez o ensino fundamental em escola pública, os seus pais se esforçaram muito para pagar escola particular para ela realizar o seu ensino médio, algo que ficou comprovado quando perguntamos a referida professora o seguinte: “os seus pais tinham ou ainda tem a educação formal como um valor? Eles valorizavam a educação formal? Isto é, eles apostaram na educação como um instrumento de ascensão social (ou manutenção digna das pessoas) e sempre te incentivaram a estudar?” A resposta da professora Antonieta de Barros foi direta: “muito! Eles fizeram de tudo. Apostavam, deram o sangue para formar os filhos. Começou com minha avó materna. Ela quem começou a incentivar; ela pegou firme com minha mãe e depois foi minha mãe e foi puxando. Minha mãe incentivou meu pai” (Antonieta de Barros).

Entretanto, como afirmamos acima, essa valorização da educação pelos pais da professora Antonieta de Barros, ao que parece, não tem a preocupação de aquisição de capital cultural conforme definição Bourdieu (1998). Quando perguntamos a professora Antonieta de Barros “os seus pais algum dia imaginaram que você faria curso superior? Ou eles tinham outros

²⁴ Trocamos o nome da cidade citada pela nossa entrevistada para a cidade “X” com objetivo de a docente não ser identificada, ou seja, com o objetivo de mantermos o anonimato de nossa entrevistada.

²⁵ ²⁵ Trocamos o nome da cidade citada pela nossa entrevistada para a cidade “Y” com objetivo de a docente não ser identificada, ou seja, com o objetivo de mantermos o anonimato de nossa entrevistada.

planos ou projetos de vida para você?”, a resposta deixa explícito que a sua família não planejava que professora lograsse o capital cultural em *estado institucionalizado*. Conforme a professora,

[Eles] não imaginavam que eu faria um curso superior. Eles tinham outros planos [para mim]. Porque na época que eu terminei a escola normal. Não era comum as mulheres, pelo menos na cidade pequena igual aqui, querer ir para a Universidade. Às meninas, as expectativas da família, era que elas terminassem o curso normal e fosse ser professora primária. Ainda mais eu. Eu sou a filha mais velha. Então a grande expectativa deles era que eu terminasse [o curso normal], fosse professora primária e ajudasse até os meus irmãos financeiramente, porque era pesado para eles. Mas eu encasquei que eu queria estudar mais [e entrei na universidade] (...) ²⁶ (Antonieta de Barros).

Observa-se que apesar de mãe da professora Antonieta de Barros valorizar a educação, esse valor talvez ainda tivesse o mesmo sentido dado pela avó materna da referida professora. Ou seja, buscava-se evitar que a professora Antonieta de Barros fosse empregada doméstica ou lavadeira de roupas, profissões dignas como qualquer outra, mas não valorizadas socialmente, além de serem trabalhos precários. Ao que tudo indica, os pais da professora se contentariam que ela fosse apenas professora primária, ofício que Antonieta de Barros recusou, buscando ser dona do seu destino, visto que trilhou um caminho consciente, não sendo “chamada” a ser professora primária, mas escolhendo ser docente de ensino superior. Ou seja, agindo de acordo com a sua vocação. Não é à toa que ela foi a primeira de toda a sua família a obter a graduação em uma universidade pública, assim como a primeira a obter o título de mestre e, conseqüentemente a primeira a obter o título de doutora.

Aliás, esse é o ponto comum entre as nossas entrevistadas: são as primeiras em praticamente tudo que diz respeito à educação superior. Elas sempre foram as primeiras de suas famílias a obterem graduação. A exceção foi Esperança Garcia, que tem uma irmã mais velha que se graduou primeiro que ela. Porém Esperança Garcia, como as demais entrevistadas foi a primeira da sua família a obter o título de mestre, assim como a primeira a obter o título de doutora.

Mas há outra exceção entre a professora Esperança Garcia e as outras professoras entrevistadas. Ela cursou tanto o ensino fundamental quanto o médio em escolas privadas. Mas isso não foi sem sacrifícios econômicos, entre outros. Essa professora, filha de um metalúrgico e de uma costureira, teve que trabalhar com a mãe, auxiliando-a nos trabalhos de costureira,

²⁶ A referida professora citou o nome do curso que ela ingressou. Contudo, com o intuito de evitar qualquer identificação das nossas entrevistadas, omitimos, intencionalmente, o nome do curso com fins de preservar o anonimato da entrevistada.

para ajudar a pagar os estudos antes da graduação. Assim, diferentemente das duas professoras anteriores, a professora Esperança Garcia trabalhava desde criança.

Contudo, o seu primeiro emprego formal foi aos 18 anos, uma vez que a referida professora visava obter um salário regular para poder pagar um curso pré-vestibular, pois objetivava passar no vestibular e fazer curso um superior, algo que foi incentivado pelos pais. Ou seja, como os pais da professora Antonieta de Barros, os pais da professora Esperança Garcia também valorizam a educação. Conforme essa professora,

Eu fico pensando de onde meu pai e minha mãe tiraram esse valor pela educação. Por exemplo, a família do meu pai é numerosa. Ele tem doze irmãos e a mãe dele era professora. Ela era a professora da cidade, da região, e ela abriu uma escola na garagem da casa dela. Quando os filhos começaram a crescer, ela viu que os filhos na cidade que eles moravam não iam ter qualidade de estudos. Então ela mudou para outra cidade para eles estudarem. Mas só o meu pai estudou. [Ele] fez o Senai que, na época, era muito bom até a oitava série. Mas aí o meu pai puxou da mãe [dele] esse valor. Ele sempre [me] incentivou muito. Minha mãe também sempre gostou muito de estudar. Ela formou para professora, mas foi trabalhar como costureira. Mas o sonho dela sempre foi fazer universidade, só que o pai dela não deixou (Esperança Garcia).

Como se observa na citação acima, ter a educação como um valor foi algo transmitido da avó paterna da professora Esperança Garcia para o seu pai, embora o seu pai e a sua mãe não tenham feito curso superior, ou seja, não tenha logrado capital cultural em seu *estado institucionalizado* (cf. Bourdieu, 1998). Por exemplo, seu pai fez o ensino fundamental completo e a sua mãe fez o curso normal, mesmo nível de ensino que sua sogra tinha. Aliás, essa era professora de ensino fundamental, como a mãe da professora Antonieta de Barros. Mas embora tivesse uma avó que fosse professora, a mãe do seu pai, o marido dessa, ou seja, o seu avô paterno, era analfabeto, assim como o seu avô materno também, como afirma a própria professora Esperança Garcia:

Eu lembro dos meus avós paternos. A minha avó materna morreu quando a minha mãe tinha 9 anos de idade, nem a minha mãe sabe muita informação. O meu avô materno, ele morreu quando ela tinha 16 anos, e parece que ele não estudou e vivia de trocas. O meu avô paterno é analfabeto e minha avó paterna era professora (Esperança Garcia).

Como se observa na citação acima, não somente o seu avô materno era analfabeto. Ao que parece, até a sua avó materna também não era alfabetizada. Mas o curioso e intrigante é que sua mãe estudou, isto é, fez o curso normal, os seus pais (avô e avós maternos da professora Esperança Garcia) tendo falecidos precocemente. Mais ainda, os avós maternos da professora Esperança Garcia não eram pessoas de origem familiar abastada, visto que como ela mesma afirma, o seu avô vivia de trocas. Assim, ao que tudo indica, esta não foi uma família que transmitiu capital cultural (cf. Bourdieu, 1998) aos seus filhos, embora uma das filhas tenha

logrado o curso normal (mesmo não o tendo exercido) numa época em que esse era um curso valorizado para as mulheres.

Todavia, como as professoras anteriores, apesar de seus pais terem a educação como um valor, não se pode afirmar taxativamente que eles possuíam capital cultural (cf. Bourdieu) e o transmitiram para a professora Esperança Garcia. Ao que parece, mais uma vez a educação foi vista aqui (ou seja, pelos pais dessa professora) como um instrumento para ascensão social imediata, sem visão de longo prazo. Tal assertiva se fundamenta em alguns fatos e/ou declarações da professora Esperança Garcia. Por exemplo, perguntamos a ela o seguinte: “os seus pais algum dia imaginaram que você faria curso superior? Ou eles tinham outros planos ou projetos de vida para você?”. A resposta da professora foi objetiva e direta.

Sim, como a gente estudou em escola particular. O foco da escola era vestibular. Então era um assunto que sempre tínhamos em casa: o que você vai ser? Que curso você vai fazer? O que você vai estudar? Tanto que quando eu estava no ensino médio, eu não tinha outra opção. A única era fazer o vestibular. Eu não podia dizer que queria trabalhar, pois eles não aceitavam. E a minha mãe ficava mais ansiosa do que a gente, corrigia nossa prova. E ela levou a gente para fazer o teste vocacional (Esperança Garcia).

Porém, esse desejo de que as filhas fizessem graduação, ao que parece, para aí. Limite ou, da perspectiva dos pais da professora Esperança Garcia, ápice educacional que a professora manifesta no subtexto²⁷ da resposta à seguinte pergunta que também fizemos a ela: “E ser doutora e professora de universidade, você sabe se eles [seus pais] imaginavam ou desejavam que você fosse professora doutora de uma universidade pública?”

Ser doutora em uma universidade eles não pensavam não. Isso foi surpresa. Mas hoje em dia o orgulho da minha mãe fica estampado. Ainda mais com a possibilidade de ter duas filhas doutoras²⁸. Acho que hoje em dia eles veem o resultado do investimento deles e notam o quanto foi positivo essa preocupação (Esperança Garcia).

Aliás, nem mesmo a professora Esperança Garcia, ao que parece, imaginou-se doutora e, muito menos, planejou conscientemente ser professora universitária. Isto é, ela mesma afirmou que não queria ser professora. Esta declaração é explicitada quando perguntamos a ela o seguinte: “ao concluir o segundo grau você sabia o que queria ser profissionalmente? Ou seja, já sabia que queria ser o que você é hoje, professora universitária? Você já tinha vocação acadêmica?”. Sua resposta indica várias indecisões, mas também uma decisão que não se concretizou: a de que não queria ser professora. Segundo Esperança Garcia, “eu **não queria ser**

²⁷ Ao afirmar a surpresa dos seus pais de saberem que ela foi muito além do planejado em termos educacionais para ela.

²⁸ A irmã mais nova de professora Esperança Garcia faz doutora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

professora, eu fui atirando para todo lado e virei professora. Quando eu terminei o ensino médio, eu fiz 5 vestibulares em cinco cursos distintos e nenhum era o “curso W”²⁹. Aí no outro ano eu fiz o “curso W” e passei” (grifo nosso). Ao que tudo indica, a professora Esperança também se descobriu como docente no decorrer do “curso W” por ter ministrado aulas enquanto estava na graduação, algo que ocorreu por incentivo de uma professora. Ou seja, ela não escolheu ser professora, mas foi chamado a ser. Segundo a referida professora: “Eu tive uma mãe na universidade. Ela que me pegou e me encaminhou. Ela foi minha orientadora de monografia, na iniciação e na especialização, eu participei do projeto de extensão que ela coordenava, foi minha grande incentivadora”.

Níveis educacionais de graduação a doutorado jamais foram pensados ou planejados pela família da professora Aqualtune para ela. De família de baixa renda³⁰, isto é, filha de operários de uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina, sendo o pai analfabeto e a mãe com a quarta série do ensino fundamental, a professora Aqualtune, como ela mesma afirma, não teve estímulos educacionais familiares para estudar, pois sua mãe não tinha a educação como um valor. Ao que parece, o valor era o trabalho, ante as necessidades materiais de sobrevivência. Assim, vivendo somente com sua mãe³¹, essa, segundo a professora Aqualtune, imaginava que a filha iria reproduzir a sua vida, assim como a vida das mulheres da cidade onde vivia, algo que se pode inferir a partir da resposta à seguinte pergunta: “os seus pais, algum dia imaginaram que você faria curso superior? Ou eles tinham outros planos ou projetos de vida para você?”. Segundo Aqualtune,

Para minha mãe, embora ela seja muito nova, imaginava que [para] mulher a trajetória era, no máximo, trabalhar como operária, casar, ficar em casa e ter filhos. Não se imaginava essa outra possibilidade, essa outra vida. Nós falamos muito em escolas como espaço de opressão, e de fato é. Mas no meu caso, o estímulo veio da escola principalmente no ensino fundamental. Então, é importante perceber como às vezes um professor faz diferença na sua vida. O estímulo para continuar a estudar veio da escola e não da família. E isso raramente acontece, [pois] geralmente o estímulo vem da família. O meu caso é raro. (Aqualtune)

²⁹ A referida professora citou o nome do curso que ela ingressou. Contudo, com o intuito de evitar qualquer identificação das nossas entrevistadas, trocamos, intencionalmente, o nome do original para “curso W”, com fins de preservar o anonimato da entrevistada.

³⁰ Por necessidades materiais, ou seja, em face de ser de família de baixa renda, a professora Aqualtune começou a trabalhar formalmente aos 14 anos de idade. Portanto, e que tudo indica, ela teve uma trajetória educacional mais difícil que as outras professoras que entrevistamos, visto que concluiu o ensino médio à noite, pois trabalhava. Conforme a professora Aqualtune: “Durante todo o ensino médio. Trabalhei por oito horas diárias. Comecei a trabalhar com 14 anos de idade, por que precisava de dinheiro e também para ajudar um pouco em casa. Meus pais se separaram eu tinha nove anos, minha mãe, como operária, o salário, obviamente, era pequeno. Além de uma questão de subsistência, você também precisa [de dinheiro] para comprar as suas coisas, para estudar. E, geralmente, na época os filhos de operários começavam a trabalhar muito cedo. Com 14 anos de idade já se assinava carteira [de trabalho].”.

³¹ Segundo a professora, os seus pais se separaram quando ela tinha nove anos de idade.

Essa resposta de Aqualtune parece suficiente para afirmar que a ela não foi transmitido da sua família nenhum capital cultural, conforme o definiu Bourdieu (1998). Os estímulos educacionais que ela teve vieram do sistema educacional e/ou da própria escola, local que Bourdieu e Passeron (1972) afirmaram ser um dos lócus da reprodução social, logo, da dominação social. Portanto, espaço também de produção e reprodução de injustiça, visto que a escola não é neutra. Espaço que, ao que tudo indica, foi fundamental para que Aqualtune continuasse a sua trajetória educacional acadêmica, visto que a sua família, o que parece, não teve influência decisiva em sua formação escolar-acadêmica como aconteceu com as outras professoras.

Observa-se assim que a professora Aqualtune se difere das nossas entrevistadas anteriores em alguns aspectos, embora, ainda assim, tenha pontos em comum com elas, entre os quais, ter avós tanto maternos quanto paternos pobres e alguns deles/as analfabetos/as. Quando perguntamos a ela “E quanto aos seus avós, tanto paternos quanto maternos: qual as profissões deles? Qual a escolaridade de seus avós, tanto paternos quanto maternos? Você conheceu seus avós paternos e maternos? Você chegou a conviver com seus avós paternos e maternos?”, isso fica evidente. Segundo ela,

Meus avós paternos, ambos já morreram, ambos trabalhavam relacionados a atividade rural, nunca tiveram terras, eram paupérrimos e eles eram analfabetos. A família da minha mãe, a minha avó é alfabetizada, acho que [tem o] primeiro ou segundo ano do ensino fundamental e meu avô sabia ler. Eu imagino que estudou até a terceira série do ensino fundamental. Eu convivi com todos, [mas convivi] mais com a família da minha mãe porque eles [, meus pais,] se separaram quando eu tinha nove anos. E quando eu voltava para o interior, onde eu nasci, eu os visitava. Eles não nos visitavam, não porque não queriam, mas por falta de dinheiro mesmo.

Mas há uma curiosidade na trajetória de professora Aqualtune que precisa ser investigada com mais acuidade. A trajetória educacional-acadêmica dela, como as outras professoras que entrevistamos, parece por em questão a teoria do capital cultural de Bourdieu (1998), como se viu ao longo desse trabalho. Mas a sua trajetória, se não põe em questão, ao que parece, pelo menos indica que a teoria de Bourdieu e Passeron (1992) necessita de mais refinamento, visto que a escola serviu para essa professora como um estímulo a seguir em frente e não o lócus para a sua reprodução enquanto classe operária, visto que ela é filha de operários que não estimularam a filha a estudar. Ou seja, se a escola de alguma forma possibilitou a sua ascensão social, como a das demais entrevistadas. Contudo, com uma diferença aqui. Essas tiveram apoio e estímulo familiar para estudar, ao contrário de Aqualtune.

Mas há também muitas semelhanças entre a professora Aqualtune e outras professoras que entrevistamos, inclusive a que tem a ver com o problema de nossa pesquisa. Por exemplo, a professora Aqualtune, ao que tudo indica, também não tinha vocação acadêmica ou, caso se queira, não pretendia ser docente universitária. Ela, ou melhor, a docente doutora Aqualtune, é resultado do “chamado” de que nos fala bell hooks (1995), algo que a docente afirma (no subtexto de sua fala) quando fizemos a seguinte pergunta a ela: “ao concluir o segundo grau você sabia o que queria ser profissionalmente? Ou seja, já sabia que queria ser o que você é hoje, professora universitária? Você já tinha vocação acadêmica?”. Segundo a professora Aqualtune,

Quando eu terminei o ensino médio, eu não queria ser professora. Eu achava que teria uma formação superior, mas não acreditava que seria professora universitária. Na verdade, eu fui para a vida acadêmica muito motivada a encontrar uma outra área de trabalho. O mercado de trabalho para quem é da minha área é muito complicado. Então, eu fui fazer a pós-graduação por achar que era uma outra área de trabalho, fui e acabei gostando e me identificando (Aqualtune).

Como se pode inferir de sua fala, a sua carreira de docente em uma universidade federal foi um processo, não uma decisão tomada, consciente e determinada, que apenas uma das nossas entrevistadas teve, a professora Antonieta de Barros.

5. Conclusão

Como enunciamos em várias passagens desse TCC, aqui não discutimos diretamente as consequências do racismo e do sexismo na trajetória educacional das professoras negras da UFV. Esclarecemos também que sempre a denominadas de professoras negras e não de intelectuais negras. Não que elas não sejam intelectuais. Ao contrário. Vivem no e do mundo acadêmico. O fato é que, assim como evitamos fazer nesse TCC uma análise das barreiras raciais e de gênero na trajetória de formação escolar-acadêmico dessas professoras, também evitamos fazer uma discussão sobre o conceito de intelectual. Não que não quiséssemos fazer essas discussões, é que não tínhamos tempo para tal. E como este TCC é não somente um fim, de conclusão do curso de bacharelado em Ciências Sociais, mas também um meio para projetos mais amplos, mestrado e doutorado, deixamos essas análises e/ou discussões para os nossos projetos acadêmicos futuros.

Nesse TTC, depois de constatar que há pouquíssimas docentes negras no ensino superior brasileiro, de acordo último Censo da Educação Superior (2017), assim como também há pouquíssimas na própria UFV, de acordo com a pesquisa de Divino (2016), buscamos refletir se as professoras negras dessa universidade escolheram de fato a profissão de ser acadêmicas ou foram “escolhidas” pela profissão. Tal questionamento não foi sem sentido, visto que ele nos veio à reflexão após estudar pesquisadora e escritora bell hooks e considerar a sua afirmação de que as acadêmicas negras são impelidas e “até mesmo empurradas para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual (hooks, 1995, p. 465).

O que constatamos nesse trabalho foi que de fato a maioria das nossas entrevistadas não escolheram conscientemente e/ou por vocação acadêmica o ofício de docentes universitárias. Em outras palavras, elas foram “chamadas” à carreira acadêmica durante o seu processo de formação, ou como diria hooks, foram empurradas para o trabalho intelectual, algo que, supomos, não acontece com a maioria das intelectuais brancas brasileiras. Hipótese essa que tem que ser verificada por futuras pesquisas acadêmicas.

Referências

- AQUALTUNE. **Entrevista concedida à Maisa dos Anjos Castro**. Viçosa, 17 nov. 2017.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**. O negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- BARROS, Antonieta de. **Entrevista concedida à Maisa dos Anjos Castro**. Viçosa, 24 out. 2017.
- BENGUELA, Tereza. **Entrevista concedida à Maisa dos Anjos Castro**. Viçosa, 06 dez. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1978. 2v. [1965].
- GARCIA, Esperança. **Entrevista concedida a Maisa dos Anjos Castro**. Viçosa, 23 out. 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-479, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPPPIR, 2011.
- Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al* (orgs.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995 [1957].

SANTOS, Sales Augusto dos. A universidade brasileira é um dos instrumentos para a produção da violência racial? **Educere et Educare**. Revista de Educação. Vol.10 Número 20 jul./dez, 2015, p. 653-669.

_____, **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2014. Os jovens do Brasil**. Brasília: Seppir, 2014.

WALBY, Sylvia. Patriarquia. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

TRAJETÓRIA PESSOAL E FAMILIAR

- Qual o seu nome completo?
- Qual é a sua idade?
- Qual é o seu estado civil?
- Você tem filhos?
- (Se tiver) Qual a idade e sexo do/s filho/s?
- Qual a escolaridade dos/as filhos/as?
- (Se faz universidade) Qual o curso?
- A universidade que seus/suas filhos/as fazem é pública ou privada?
- Você tem empregada doméstica ou diarista para fazer o serviço ou as tarefas domésticas ou você mesma as faz?
- Quantos irmãos você tem ou teve?
- Todos/as fizeram curso superior?
- (Se sim) em que tipo de universidade eles concluíram o ensino superior: pública ou privada?
- Onde você nasceu ou qual o seu local de nascimento? Você sempre viveu lá antes de vir para Viçosa ou já morou em outra/s cidade/s?
- (Se morou em outra/s cidade/s) por que você mudou de cidade? Mudou para estudar ou trabalhar ou os dois?
- Onde você fez a sua graduação: foi na sua cidade de nascimento? Por que a fez nesse local?
- Quanto tempo você mora em Viçosa?
- Por que você veio para Viçosa? Por que veio estudar e acabou ficando aqui ou por que passou no concurso para professora na UFV?
- Qual era a condição socioeconômica de sua família? Na época, isto é, principalmente na sua infância e adolescência? Vocês eram ricos, classe média, pobres?
- Você começou a trabalhar com quantos anos de idade? Por que começou a trabalhar nessa idade?
- Qual o grau de escolaridade de seu pai?
- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
- Qual a profissão de seu pai? Ele ainda trabalha ou já aposentou?
- Qual a profissão sua mãe? Ela ainda trabalha ou já aposentou?
- E quanto aos seus avós, tanto paternos quanto maternos: qual as profissões deles?
- Qual a escolaridade de seus avós, tanto paternos quanto maternos?
- Você conheceu seus avós paternos e maternos?
- Você chegou a conviver com seus avós paternos e maternos?
- Os seus pais tinham ou ainda tem a educação formal como um valor? Eles valorizavam a educação formal? Isto é, eles apostaram na educação como um instrumento de ascensão social (ou manutenção digna das pessoas) e sempre te incentivaram a estudar? Ou para eles tanto fazia

estudar ou não?

- Eles, os seus pais, algum dia imaginaram que você faria curso superior? Ou eles tinham outros planos ou projetos de vida para você?
- E ser doutora e professora de universidade, você sabe se eles imaginavam ou desejavam que você fosse professora doutora de uma universidade pública?
- Os seus pais têm consciência, isto é, sabem exatamente qual a importância, o prestígio, etc., do seu emprego de professora doutora de uma universidade pública brasileira?
- Como você se identifica racialmente?
- Todos os suas(seus) irmãs(irmãos) são negros/as (pretos/as/ - pardos/as)?
- Qual é a cor/raça da sua mãe?
- Qual é a cor/raça do seu pai?
- Seus pais comentavam ou conversam, em casa, sobre as relações raciais brasileiras?
- Você sempre se identificou racialmente como mulher negra (preta/parda) ou essa identificação racial foi um processo? Isto é, aconteceu ao longo da sua vida, em função de experiências no dia a dia, de tal forma que em um determinado momento você passou a se identificar como negra?
- Quais foram as condições, situações, experiências e/ou saberes/conhecimentos que contribuíram para que você percebesse seu pertencimento racial?
- Em sua opinião existe racismo no Brasil?
- Você já foi discriminada racialmente?
- (se sim) Você poderia relatar alguma discriminação racial contra você, mas que foi marcante em sua vida?
- Por que foi marcante?
- Você tem conhecimento das estatísticas sobre as desigualdades raciais entre brancos/as, pretos/as, pardos/as, amarelos/as e indígenas no Brasil?
- (Se afirmar que sim) Você poderia nos dizer alguma ou algumas desigualdades raciais que te marcam? Assim como dizer por que elas te marcaram/chocaram?

TRAJETÓRIA ESCOLAR

- Em que tipo de escola você fez o primeiro grau? Pública ou privada?
- Você concluiu o primeiro grau na idade correta? Isto é, nunca foi reprovada no primeiro grau?
- Em que tipo de escola você fez o segundo grau? Pública ou privada?
- Você concluiu o segundo grau na idade correta? Isto é, nunca foi reprovada no segundo grau?
- Você fez o primeiro e o segundo grau no período diurno ou noturno?
- Houve interrupções na sua trajetória escolar?
- Você teve professores/as negros/as no primeiro e no segundo grau?
- Você trabalhou (teve emprego formal ou informal) durante o primeiro grau? (Se trabalhou,) quantas horas por semana?
- E no segundo grau, você trabalhou (teve emprego formal ou informal)? (Se trabalhou,) quantas horas por semana?

- Durante a sua vida escolar você sofreu alguma por ser mulher, apenas mulher? Quem te discriminou? Pode relatar o que aconteceu?
- O que você fez ou qual foi a sua reação?
- Os seus pais ficaram sabendo dessa ou das discriminações sexistas/machistas de que você foi vítima na escola? (Se sim,) O que os seus pais fizeram?
- Durante a sua vida escolar você sofreu alguma discriminação racial? Quem te discriminou? Pode relatar o que aconteceu?
- O que você fez ou qual foi a sua reação?
- Os seus pais ficaram sabendo dessa ou das discriminações raciais de que você foi vítima na escola? (Se sim,) O que os seus pais fizeram?
- Ao concluir o segundo grau você sabia o que queria ser profissionalmente? Ou seja, já sabia que queria ser o que você é hoje, professora universitária? Você já tinha vocação acadêmica?
- (Se sim) o que te fez escolher desde cedo a carreira acadêmica?
- (Se não perguntar) Essa escolha de ser intelectual, professora universitária, foi um processo?
- (Se essa escolha foi um processo) você pode relatar brevemente como foi esse processo de se transformar em intelectual sem ter desejado ou planejado isso?

ENSINO SUPERIOR

- Como foi seu ingresso no ensino superior? Ocorreu de modo tardio?
- Você foi a primeira pessoa da família a fazer curso superior ou outros parentes (irmãos, pais, tios, primos, etc.) já haviam feito curso superior?
- Qual é o seu curso de graduação? Você trabalhou de (...) antes de ser professora universitária?
- Qual o motivo da escolha deste curso? Teve alguma influência (de seus pais, amigos, namorado/s, marido/s, etc)?
- Você enfrentou dificuldades para ingresso no ensino superior?
- Você fez a graduação em universidade/faculdade privada ou pública?
- Quantos vestibulares você fez para ingressar no seu curso de graduação?
- Você terminou o curso de graduação dentro do prazo previsto?
- Como foi a sua permanência no ensino superior? Você teve dificuldades acadêmicas, educacionais, entre outros? (Se sim) Como você as superou?
- Você trabalhou durante a sua graduação? Por que sim? Por que não?
- Se trabalhou, quantas horas você trabalhou por semana durante a sua graduação?
- Você teve alguma forma de auxílio (tipo moradia, bolsa-trabalho, assistência psicossocial, assistência médica, etc) quando estava cursando a graduação?
- Você considera que sua condição racial e/ou o fato de ser mulher influenciou a sua trajetória universitária de graduação?
- Você teve professoras negras ou professores negros durante a graduação? Quantos?
- Esses professores/as negros/as serviram de inspiração ou tiveram algum significado para você? Eles/as te influenciaram de algum modo ou em alguma coisa?

- Você teve pares (amigas/os de classe/turma na universidade) negros/as na graduação? Quantos?
- Esses/as amigos/as negros/as que você teve durante a graduação te influenciaram de algum modo? Você ainda se relaciona com elas(es)?
- Você sentiu ou foi discriminada racialmente na graduação? Por quem? Qual foi a sua reação?
- Você sentiu ou foi discriminada por ser mulher, apenas mulher, na graduação? Por quem? Qual foi a sua reação?

PÓS-GRADUAÇÃO

- Como foi seu ingresso na pós-graduação (mestrado e doutorado)? Foi logo após a finalização da graduação ou demorou alguns anos?
- O que te motivou a ingressar na pós-graduação? Teve influência de professores/as, familiares, amigos, namoradas/os, maridos, entre outros, ou foi uma exigência do mundo do trabalho?
- Você enfrentou dificuldades para ingresso no mestrado e no doutorado? (Se sim,) quais foram elas?
- Você enfrentou dificuldades durante a realização dos cursos de mestrado e de doutorado? (Se sim,) quais foram elas?
- Você foi a primeira pessoa da família a fazer mestrado ou outros parentes (irmãos, pais, tios, primos, etc.) já haviam feito mestrado? Atualmente algum dos seus parentes é mestre ou mestra? (Se sim,) quantos e quem?
- Você foi a primeira pessoa da família a fazer doutorado ou outros parentes (irmãos, pais, tios, primos, etc.) já haviam feito doutorado? Atualmente algum dos seus parentes é doutor ou doutora? (Se sim,) quantos e quem?
- No mestrado ou no doutorado você pesquisou as relações raciais brasileiras ou investigou temas relacionados à população negra? Por que sim? Por que não?
- Você considera que sua condição racial e/ou o fato de ser mulher influenciou sua trajetória no mestrado e/ou no doutorado?
- Você sofreu ou sentiu discriminação racial durante o mestrado e/ou o doutorado? Quem praticou essa discriminação ou a fez sentir está discriminação?
- Você poderia relatar alguma discriminação racial contra você no mestrado e/ou no doutorado?
- Qual foi a sua reação em relação a esta/s discriminação/ões racial/is?
- Você sofreu ou sentiu discriminação por ser mulher durante o mestrado e/ou o doutorado? Quem praticou essa discriminação ou a fez sentir está discriminação?
- Você poderia relatar alguma discriminação sexual/machista contra você no mestrado e/ou no doutorado?
- Qual foi a sua reação?

VIDA ACADÊMICA E/OU PROFISSIONAL

- Em que ano e como foi o ingresso na vida acadêmica como docente?
- Como você se tornou professora universitária? A vida foi te levando e aí você chegou aqui? Ou você sabia que queria ser professora universitária e planejou a sua trajetória para ser docente de nível superior em uma universidade pública?
- Você fez muitos concursos para ser professora universitária antes de ingressar na UFV? Em quantos concursos você passou e em que posição ficou e em quantos não passou?

- Segundo a pesquisa do Cientista social Flavio Divino (2016) a UFV é uma universidade predominantemente masculina e branca. Como é ser intelectual negra (preta/parda) nessa universidade?
- Você enfrentou ou ainda enfrenta dificuldades por ser professora negra (preta/parda) em um ambiente acadêmico predominantemente masculino e branco? (Por que sim ou por que não?)
- Quais estratégias você utiliza para viver o dia a dia numa universidade predominantemente masculina e branca?
- Você é professora, doutora, aqui na UFV, mas já foi ou se sentiu discriminada racialmente por algum/a professor/a da universidade?
- (Se sim) Você poderia relatar uma ou algumas das discriminações raciais de professores/as contra você na UFV?
- O que você fez ou qual foi a sua reação nesse caso?
- E em sala de aula, ou melhor, na relação como os/as alunos/as, mesmo havendo uma hierarquia entre professores/as e alunos/as; você, como professora, alguma vez foi discriminada ou se sentiu discriminada pelos/as alunos/as, mesmo estando no degrau superior dessa hierarquia?
- (Se sim) Você poderia relatar uma ou algumas das discriminações raciais de alunos/as contra você na UFV?
- O que você fez ou qual foi a sua reação nesse caso?
- Ainda no que diz respeito à relação professora-alunos/as, você alguma vez notou ou sentiu que algum/a aluno/a desconfiou da sua capacidade (profissional ou intelectual) enquanto docente?
- (Se isto aconteceu) Por que você acha que houve essa desconfiança?
- E no que diz respeito à sua relação com os/as técnicos/as administrativos/as da UFV? Você já foi discriminada ou se sentiu discriminada por eles/as?
- (Se sim) Você poderia relatar alguma discriminação racial contra você praticada por algum/a técnico/a administrativo?
- O que você fez ou qual foi a sua reação nesse caso?
- Você participa ou de algum conselho dentro da Universidade? Você já teve ou exerce algum cargo de chefia e/ou de direção na UFV? Qual(is)? Em que períodos você exerceu esses(s) cargos?
- Como professora, atualmente, você pesquisa as relações raciais brasileiras ou participa de algum grupo ou núcleo de pesquisa sobre esse tema? Por que sim?
- (Se sim) Você sabe ou tem ideia do que os/as seus colegas (professores/as) de departamento pensam sobre esse seu ativismo político e/ou pesquisa na área de relações raciais?
- (Se não) Por que não? O que você pesquisa?
- (Se não,) mesmo não pesquisando ou estudando as relações raciais você, por ser negra, já foi convidada pela universidade ou por professores da universidade a participar de eventos acadêmicos, comissões relativas às cotas, etc.?
- Como professora, atualmente, você pesquisa as relações de gênero ou participa de algum grupo ou núcleo de pesquisa sobre esse tema? Por que sim? Por que não?
- Você milita em algum movimento feminista na UFV ou fora dela? Por que sim? Por que não?
- Você considera importante discutir as questões de gênero em suas aulas? Por que sim? Por que não?

- Para finalizar, politicamente como você se posiciona? De esquerda, de centro, de direita ou não sabe?
- No dia 21 de novembro de 2016 a ASPUV organizou o debate “O 20 de novembro e a Universidade” com alguns/as intelectuais da UFV e da UFOP, com objetivo de discutir o que significa o dia da consciência negra na e para a universidade. Você participou desse debate? Por que participou ou Por que não participou?
- Em face do dia 08 de março, quando se comemora o dia internacional da mulher, no mês março deste ano de 2017 a ASPUV organizou uma série de palestras sobre e por mulheres, tanto acadêmicas como ativistas, entre os quais, uma sobre “violência contra as mulheres”, ministrada pela professora Tânia Mara de Almeida Campos e outra sobre “mulher e racismo”, ministrada pela ativista e presidente da ONG negra Geledés. Você participou de alguma/s dessas palestras?