

De escrava sexual e ama de leite à docente na Casa-Grande: percepções e vivências de mulheres negras no ensino superior em uma universidade da Amazônia

Isabelle de Oliveira Costa¹
 John Henry de Oliveira Vale²
 Livia Cristinne Arrelias Costa³

Recebido em março de 2022
 Aceito em junho de 2022

RESUMO

Este trabalho propõe-se a refletir sobre as percepções de docentes negras no ensino superior, explorando os marcadores de raça e gênero. Utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, tendo como técnica a entrevista semiestruturada, de modo a resgatar, através de rememorações, as experiências constitutivas da trajetória das entrevistadas até a chegada na docência. Também buscou-se analisar as vivências dessas mulheres no espaço docente a partir da perspectiva do racismo e sexism, fazendo uma análise não só teórica, mas principalmente política de suas vidas. Evidenciou-se que a presença de mulheres negras na docência superior ainda é escassa, atrelada ao fato de o espaço docente universitário ser mais um ambiente segregador. A realidade vivida por essas mulheres no ensino superior expõe o mito da democracia racial e como o racismo, junto ao sexism, exibe sua faceta nesse âmbito.

Palavras-Chave: Docência Superior; Mulheres Negras; Vivência; Racismo.

From Sexual slave and wet-nurse to a professor in the “Casa-Grande”: perceptions and experiences of black women in the university education at a college in the Amazon

ABSTRACT

This work proposes to reflect about the perceptions of black women in university education, exploring the race and gender markers. Methodological qualitative research procedures were used, having semi structured

¹ Fisioterapeuta formada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Terapia Intensiva Adulto pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Salvador, Bahia. Email: isabellecosta414@gmail.com.

² Fisioterapeuta, docente efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestre em Ensino e Saúde na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Saúde da Família pela AVM Faculdade Integrada. Santarém, Pará. Email: fisiojh@yahoo.com.br.

³ Psicóloga, doutoranda em psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente substituta na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Email:liviacristinne@gmail.com.

interviews as a technique, in order to retrieve, through remembrances, the constitutive experiences of the interviewed women trajectory until their arrival in teaching. Were also sought to analyze these women's livings in the teaching space from the perspective of racism and sexism, making not only an theoretical analysis, but mainly political of their lives. Were evidenced that the presence of black women in university education is still scarce, attached to the fact that the university teaching space is another segregating environment. The reality lived by these women in university teaching exposes the myth of racial democracy and how racism, together with sexism, displays its facets in this context.

Keywords: University Teaching; Black Women; Living; Racism.

Introdução

Este artigo buscou analisar as percepções de docentes negras sobre as suas vivências na inserção profissional no ensino superior. Os processos - tanto em âmbito pessoal como profissional- servem como ponto de partida para gerar discussões efetivas sobre os marcadores de raça e gênero dentro da universidade sob a égide da interseccionalidade, termo cunhado pela advogada e feminista negra Kimberlé Crenshaw, em 1989, que o define como

[...] 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).

Quando se trata das mulheres negras, por muitos anos houve um obstáculo no acesso à educação. Em virtude desse cenário, tais mulheres estariam muito distantes do mercado formal de trabalho. No contexto em questão, Maria Simone Euclides *et al.* (2015) ressaltam que a posse de um diploma ainda é uma das principais vias de formação e oportunidades para a maioria da população que deseja uma ocupação trabalhista regulamentada.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (Dieese) em uma pesquisa denominada “A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação” feita em 2005, no papel de babá ou empregada doméstica, durante o século XX, a mulher negra viabilizou a emancipação da mulher branca por possibilitar a sua saída de casa para ocupar as universidades e os postos de trabalho. Em função desta construção histórica, as mulheres negras sofrem dupla discriminação de gênero e cor no Brasil: são as mais pobres, trabalham precariamente, recebem menos e figuram estatisticamente nas mais altas taxas de desemprego.

Em relação à docência no ensino superior, a presença de mulheres negras ainda é escassa. Tal fato se dá como resultado de um contexto histórico, social, econômico e cultural pautado na desigualdade, hierarquização e inferiorização raciais. Segundo Jerry Dávila (2006), a seleção de professores através de processos hostis e sistemáticos mascarados de discursos profissionalizantes e técnicos causaram gradual embranquecimento da profissão docente.

Além disso, faz-se necessário pensar no contexto da docência superior na Amazônia, pois a região é permeada por dificuldades relacionadas ao incentivo à qualificação dos recursos humanos e infraestrutura para a promoção da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico (PEREIRA; SANTOS, 2020). Nesse cenário, desde 2008, a Academia Brasileira de Ciência sinalizou desafios urgentes para promover o desenvolvimento científico e tecnológico na região amazônica, dentre eles: a criação de novas universidades públicas e institutos científico-tecnológicos atendendo as mesorregiões que possuem densidades populacionais que justifiquem tamanho investimento. Também é pautada a ampliação e fortalecimento da pós-graduação, expandindo de forma expressiva a formação, atração e fixação de profissionais altamente qualificados em C&T, além do fortalecimento das redes de informação na região.

Sob essa perspectiva, em 2012, a Regional Norte do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP/NORTE) propôs um projeto à bancada da Amazônia no Congresso Nacional de inclusão no orçamento da União de recursos necessários para

prover apoio aos pesquisadores da região para buscar-se superar as desigualdades entre as regiões do país em relação à pesquisa científica e tecnológica, bem como em relação à pós-graduação, proposta está fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs), dentre outras instituições.

Sob essa ótica, também se torna importante analisar as vivências dos profissionais que estão inseridos na realidade amazônica, considerando as suas particularidades. Sendo assim, esta pesquisa se fundamenta nas percepções das mulheres negras na docência a partir das indagações que geraram a motivação inicial deste trabalho: de que maneira gênero e raça interferem na trajetória de mulheres negras na docência dentro de uma universidade e quais são os desafios encontrados?

Metodologia

Esse estudo é fruto do Trabalho Científico Anual (TCA)⁴ e parte da escrevivência, termo cunhado pela intelectual Conceição Evaristo (2017) para designar a escrita que surge da vivência negra. Sob essa ótica, é importante salientar que essa pesquisa parte do olhar de uma mulher preta que era discente do curso de fisioterapia da instituição à época. Nesse contexto, ao perceber um número tão reduzido de docentes negras na universidade, a autora propõe-se a refletir criticamente sobre tal realidade. Nesse ínterim, segundo Lia Vainer Schucman *et al.* (2012), tanto a paridade quanto a assimetria racial na interação de quem pesquisa com os diferentes sujeitos nos estudos de relações raciais pode ser importantes para emergir diferentes aspectos destas. Sob essa ótica, torna-se válido salientar que a identidade do pesquisador deve ser considerada, pois ela imprime marcas ou tem o poder de o fazer em suas interações com os entrevistados e, consequentemente,

⁴ Trabalho Científico Anual trata-se de uma atividade em forma de relatório científico ou artigo científico de complexidade crescente, obrigatório anualmente e é realizado sob a supervisão de um orientador. Esse está presente em algumas universidades como forma de incentivar a produção científica nos diversos cursos de graduação. Núcleo de Pesquisa de Medicina (NUPEM, 2019). Disponível em: <http://portaldocam.blogspot.com/p/tca.html>. Acesso em: 20. Abr 2022.

em suas pesquisas, mormente quando estas se relacionam com temas ligados à raça, mas não exclusivamente nesses casos.

A pesquisa foi realizada em 2018 na Universidade do Estado do Pará (UEPA) - Campus XII, localizada na cidade de Santarém. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição com o parecer sob o número 3.023.814 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) numerado em 00380818.7.0000.51.68.

No que diz respeito ao público da pesquisa, dentre um universo de 146 docentes da instituição na época, incluindo homens e mulheres, havia apenas duas mulheres autodeclaradas pretas através do Censo da Educação Superior⁵ realizado naquele ano. Foram excluídas da pesquisa todas as pessoas do corpo docente que não eram mulheres e nem se autodeclaravam negros.

A autora já havia tido contato previamente com as docentes por comungarem do mesmo espaço acadêmico, então as convidou a fazerem parte do estudo. Após o aceite, foi solicitado a elas que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que concede a permissão de participação na pesquisa e garante aos participantes a plenitude dos seus direitos. As integrantes do estudo eram do curso de fisioterapia e são identificadas como participantes A e B no decorrer do texto.

Este estudo valeu-se do método qualitativo de pesquisa, pois, segundo Arilda Schmidt Godoy (1995), através dele, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva ampla. Tal método parte de vastas questões que vão se elucidando no decorrer da investigação e pode ser conduzido através de diferentes caminhos. É necessário que o pesquisador vá a campo em busca da perspectiva das pessoas que estão inseridas no fenômeno a ser estudado,

⁵ O Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa utilizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para coletar informações sobre as instituições de educação superior (IES). Dentre as informações adquiridas estão: infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes, docentes, organizações acadêmicas e a categoria administrativa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 Abr 2021.

considerando todos os pontos de vista relevantes. Então, diversos dados são coletados e analisados para que haja a compreensão da dinâmica do fenômeno.

Como técnica de pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada, que preconiza a utilização de um roteiro previamente elaborado, com pontos pré-estabelecidos, complementados por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, gerando respostas livres e não condicionadas a um padrão de alternativas. Para Eduardo Manzini (1990; 1991), a entrevista semiestruturada traz à tona informações de forma livre e fluida. Nesse ínterim, há de se fazer um planejamento da coleta de informações por meio da construção de um roteiro com perguntas-chave para alcançar os objetivos pretendidos para, além de coletar as informações básicas, ser também um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, 2003).

Nesse contexto, de acordo com Augusto Triviños (1987) esta técnica tem como característica questionamentos básicos advindos de teorias e hipóteses que se relacionam ao tema estudado. As indagações dariam frutos a novas hipóteses provenientes das respostas dos informantes. O foco principal seria posto pelo investigador-entrevistador ao se valer da sua presença consciente e atuante no processo de coleta de informações. Além disso, o autor salienta que essa metodologia favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também os explica, levando à compreensão da sua totalidade (TRIVIÑOS, 1990; 1991).

Este estudo se utilizou de um roteiro previamente elaborado agrupado em três grandes categorias: trajetória acadêmica, racismo e sexismo. Tais temas eram anunciados e, em seguida, as participantes eram convidadas a refletir sobre os tópicos e discorrer sobre as intersecções dos temas propostos com as suas vivências. Inicialmente as entrevistadas foram indagadas acerca do seu percurso acadêmico, destrinchando as dificuldades encontradas nesse meio, ao fazer uma descrição dos caminhos trilhados até aquele momento. Posteriormente as docentes foram questionadas acerca das suas percepções sobre o racismo e sexismo na academia, trazendo à tona aspectos das suas vivências que julgavam ser relevantes. As entrevistas foram realizadas em locais sugeridos pelas

participantes, de acordo com a disponibilidade das mesmas e tiveram uma duração de aproximadamente 30 minutos.

Após as coletas, foi realizada a transcrição e posterior análise do conteúdo por meio do método de Laurence Bardin (2006), que consiste em uma forma de avaliação de dados qualitativos comumente utilizada por facilitar a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para tratar os dados obtidos. Tal método constitui-se de três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação.

A etapa de pré-análise consiste nos seguintes passos, respectivamente: leitura flutuante do material; escolha dos documentos que serão analisados (inicialmente) ou seleção dos documentos que foram coletados para a análise (posteriormente); constituição do *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objetivos; e, por fim, preparação do material.

Na fase de exploração do material tem-se as etapas de codificação e categorização. Na primeira destas deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro figuram-se em palavras, temas, objetos, personagens, acontecimentos ou o documento propriamente dito. Já para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. Há de se fazer também a enumeração dessas unidades através da presença (ou ausência), frequência, intensidade, direção, ordem, frequência ponderada e co-ocorrência (análise de contingência). A segunda etapa consiste na categorização, que seguirá um dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

A etapa final, nomeada de tratamento dos resultados e interpretação, pode ser feita por meio da inferência. Para Bardin (2006), a inferência é imbuída dos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação, compostos pela mensagem - significação e código - e o seu suporte ou canal; e também pelo emissor e o receptor. Nessa fase é preconizado atentar-se para o emissor ou produtor da mensagem, o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem, a informação propriamente dita e o canal por onde a mensagem foi enviada.

Após o tratamento do material coletado, os resultados da pesquisa foram agrupados em três categorias analíticas dispostas em dois grandes grupos, sendo o primeiro destes a trajetória acadêmica, subdividido em: ingresso na carreira docente e dificuldades na formação profissional; e o segundo intitulado racismo e sexismo.

Trajetória acadêmica

As participantes foram questionadas acerca do seu percurso acadêmico, destacando como se deu a entrada no âmbito da docência superior e as dificuldades encontradas nas suas trajetórias profissionais.

Ingresso na carreira docente

Inicialmente as participantes foram questionadas acerca das suas trajetórias acadêmicas discentes e o ingresso na carreira docente. Como ideias centrais extraídas dos relatos, observou- se a admiração pela docência, a presença do racismo na graduação e as dificuldades da população negra no acesso a esses espaços.

Silva *et al.* (2017) pontuam que ser professor implica em entender que deve haver tanto apropriação do conhecimento quanto das ações necessárias para desenvolver seu ofício de forma que possa ser um agente ativo nas tomadas de decisões no âmbito educacional e, por conseguinte, na sociedade em que está inserido. Em conformidade com esta perspectiva, as participantes apontam como a admiração pela carreira docente se dá pelo poder transformador intelectual e social que a figura do professor exerce dentro do ambiente educacional. Nesse contexto, a figura docente se torna extremamente necessária, principalmente em tempos socialmente sombrios.

[...] A decisão partiu de uma oportunidade de cursar o mestrado na área do ensino. Nunca tive pretensão de ser professora, na verdade. [...] eu resolvi aceitar o desafio e durante o curso do mestrado foi que eu fui me atentando, digamos assim, ao brilhantismo que é ser docente, né? De ser um educador, de ser um agente, de

alguma forma, transformador de futuros profissionais da minha área [...] poder participar da formação desses profissionais, colocando, imprimindo, de alguma forma, a minha impressão, a minha percepção enquanto ser humano na assistência fisioterapêutica (PARTICIPANTE A).

Segundo Luciane Freitas e André Freitas (2011), a figura docente precisa ter clareza da dimensão política de sua prática, a qual está a serviço de um determinado projeto social, seja ele para manutenção ou transformação. O professor necessita desenvolver pedagogias contra-hegemônicas, as quais contribuem para a construção de habilidades sociais fundamentais para a sua atuação como agente capaz de intervir crítica e criativamente no âmbito social. A docência, em si, é um ato político.

A trajetória das mulheres negras docentes deve ser interpretada de maneira crítica a partir da percepção do caminho trilhado por elas como uma forma de se manifestarem politicamente na quebra de estruturas sociais racistas e não somente a partir da caminhada docente pela perspectiva da vocação e do dom. Como aponta Evaristo (2017, p. 137): “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara”. Sob este cenário, a participante B expõe o seguinte relato:

[...] eu sempre fui a única mulher negra da minha turma, sempre. Eu estudava numa faculdade particular, eu era bolsista da faculdade [...] isso sempre me forçava a estudar mais [...] sempre acabei me destacando muito nas melhores notas, mas sempre fui muito isolada dos outros porque todo mundo tinha muito dinheiro [...] eu pegava quatro ônibus pra ir, quatro ônibus pra voltar [...] não adianta dizer que não existe racismo porque ele existe sim. Eu nunca me esqueço que teve uma situação de um professor que sempre falava que nunca ninguém ia conseguir tirar dez na prova dele, eu fui a única que consegui tirar dez e quando ele soube “ah, é você?”, entendeu? Então esse “ah, é você?” (PARTICIPANTE B).

A universidade reflete uma desigualdade presente fora da sala de aula, prova disso é a quantidade de pessoas negras nos espaços majoritariamente brancos, em geral, fato explicado pelo racismo estrutural existente na sociedade, que, para Silvio de Almeida (2018), é parte de um processo social, histórico e político que opera criando mecanismos para que

haja discriminação sistemática de determinadas pessoas ou grupos. Este cenário é exemplificado na fala da participante B, ao dizer que:

[...] eu acabei me destacando muito, tanto prova que no dia da minha formatura, no dia da minha outorga eu recebi a grande surpresa de ter sido a melhor aluna dos quatro anos na universidade, eu ganhei um prêmio e eu nunca me esqueci das palavras do reitor “olhe bem pra ela” [...] eu vendia marmita na universidade, eu vendia Natura, eu vendia tudo pra tentar ajudar pagar. Quase ninguém sabe disso, quase ninguém mesmo [...] eu não tinha condição, então eu tinha que me virar. Eu nunca me esqueço do dia que o reitor falou “olhem só, uma mulher negra, uma jovem negra tirou as melhores notas na universidade, numa universidade particular” [...] eu lembro perfeitamente que era o ano da discussão sobre questão de cotas e eu tava saindo da universidade (PARTICIPANTE B).

Ainda segundo Almeida (2018), tendo a perspectiva do racismo como regra e não exceção, para haver alguma mudança nesse cenário é necessário adotar práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições. Além disso, perceber o racismo como integrante da estrutura social não exime a responsabilidade dos indivíduos que cometem ações de discriminação racial. Ao compreender a ordem racista que estrutura a sociedade, os indivíduos tornam-se ainda mais responsáveis pelo enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, considerando o silêncio nessa questão como um dispositivo de manutenção do racismo. Tal ótica é evidenciada no relato de uma das participantes, ao pontuar o seguinte:

[...] logo em seguida eu estudei pra fazer a minha residência em São Paulo e passei [...] também sempre a única negra [...] numa população de estudantes brancos eu sempre era a negra. [...] eu conheci uma professora lá na pós-graduação e eu falei pra ela “professora, meu sonho é ser professora. Eu queria ser assim, ter título, ser elegante que nem você, poder ser reconhecida”. [...] fiz a residência, fiz o mestrado [...] eu falei assim “ah, eu estudei, eu quero ser alguém, quero ser conhecida”, eu queria ser professora. Aí que surgiu o concurso pra cá [...] lembro que quando eu vim fazer a prova, eu tava terminando e uma professora chegou [...] que ia me receber “ah, você que é a (participante B)? Nossa, ainda é negra, né?” falou desse jeito “ah, eu olhei todo o teu currículo. Já tem mestrado, né?” e eu falei “é, tenho mestrado e tô ingressando no doutorado” [...] eu senti o ódio, a gente sente no olhar das pessoas. Passei no concurso daqui em primeiro lugar [...] com a maior nota, ou seja, você tem que fazer o maior esforço pra tentar se destacar (PARTICIPANTE B).

A venda instalada nos olhos da sociedade para o racismo é explicada pelo mito da democracia racial, que pode ser compreendido, segundo Nilma Lino Gomes (2005):

Como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Enquanto discurso, o mito da democracia racial, elege alguns negros “bem-sucedidos” para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente (GOMES, 2005, p. 57).

Segundo Kanbegele Munanga (2003), o mito da democracia racial no Brasil atrelado ao do sincretismo cultural bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ações afirmativas” e a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o racismo estrutural destina às pessoas negras determinados espaços e as priva de ocuparem outros; e quando estas o fazem tal comportamento é tido como uma quebra anti-hegemônica, exigindo muito mais delas para permanecerem naquele local pelo fato da sociedade duvidar das suas capacidades intelectuais e pelo próprio desafio econômico, atrelado a uma sólida estrutura psicológica que é exigida para manter-se em uma universidade, como aponta uma das entrevistadas. Todos os espaços com oportunidade de ascensão social ocupados pela população negra são sempre conquistados. Segundo Dilvo Ristoff (2014), é grande o número de estudantes que têm dificuldades de se manter na universidade sem políticas de permanência.

De acordo com Dyane Brito Santos (2009), chegar ao ensino superior é somente uma etapa dos desafios da juventude negra sem tradição universitária. A etapa seguinte diz respeito à permanência, que são de dois tipos: a permanência material, que requer condições materiais objetivas para vivenciar a universidade, tais como dinheiro para alimentação, moradia, transporte, compra de equipamentos e aquisição de material bibliográfico; e a forma simbólica, que está associada a uma constância do indivíduo no

ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário.

Segundo Santos (2017), há pouco mais de uma década, as políticas de ações afirmativas trouxeram ao ensino superior uma parcela significativa de jovens antes excluídos da universidade. Para o negro ter acesso à universidade ou a qualquer espaço hegemonicamente branco é travada uma luta coletiva, de comunidade. Existe o peso da expectativa familiar — no incentivo ao estudo como quebra de imposições racistas de qual é o lugar do negro — e social, de forma geral, de ver na educação uma oportunidade de mudança, fazendo-o ter que se esforçar muito mais para permanecer nesse espaço.

Para bell hooks (2000), a educação é vista pela população negra como um meio de mobilidade de classe, mas os índices de acesso da população negra à educação ainda são rasos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em uma pesquisa denominada “Percentual de negros na educação de 2005 a 2015”, a porcentagem de negros no nível superior quase dobrou entre 2005 e 2015. Em 2005 apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos e em idade universitária frequentavam uma faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, mas o percentual ainda é inferior ao de brancos, que eram 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005. Os dados foram apontados na Síntese de Indicadores Sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira. Na idade que deveriam estar na faculdade, 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos. Na última década, o Brasil conseguiu aumentar o número de estudantes entre 15 e 17 anos no Ensino Médio de 81,6% para 85%. No entanto, a instituição avalia que o crescimento foi tímido e destaca o impacto da evasão escolar entre os mais pobres.

Dificuldades na formação profissional

Ao serem questionadas acerca das dificuldades na formação profissional, observou-se relatos sobre sobrecarga feminina com as extenuantes jornadas de trabalho dentro e fora

dos seus lares, o machismo manifestado no incômodo da sociedade ao ver mulheres pretas em espaços de liderança e a percepção da solidão da mulher negra. A seguir, há um breve relato da experiência da participante A no que diz respeito à sobrecarga feminina:

[...] acho que a minha maior dificuldade seria gerir o meu tempo entre docência, assistência e a vida pessoal, né. Ser mãe, ser esposa, ser empresária, ser servidora pública. [...] tava finalizando o meu mestrado e eu escutei de um professor que eu não ia dar conta “como é que você vai? [...] você tem que trabalhar, você tem que coletar, você tem que dar conta do marido, do filho”. [...] pelo acúmulo de funções que a mulher naturalmente já tem. O fato de ser mãe, tem também a questão emocional [...] a mulher tem uma carga emocional, essa estrutura psicológica pra dar conta, pra cumprir com os meus afazeres (PARTICIPANTE A).

A forma de atuação das mulheres na sociedade sofreu e vem sofrendo modificações ao longo do tempo, uma delas foi a entrada no mercado de trabalho formal. Sob este cenário, é importante destacar que esse processo de entrada deu-se de formas diferentes para as mulheres negras e brancas, como pontua Lélia Gonzalez (1988), ao criticar as teorias feministas centradas na branquitude.

Sob este panorama, para Gonzalez (1988), existem dois tipos de dificuldades para as mulheres negras: por um lado, a inclinação eurocêntrica do feminismo brasileiro constitui um eixo articulador a mais da democracia racial e do ideal de branqueamento, ao omitir o caráter central da questão da raça nas hierarquias de gênero e ao universalizar os valores da cultura ocidental para o conjunto das mulheres, sem mediá-los na base da interação entre brancos e não brancos. Por outro lado, há um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistência e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista. Nesse contexto, a autora faz o seguinte questionamento: quais seriam os novos conteúdos que as mulheres negras poderiam aportar à cena política para além do “toque de cor” nas propostas de gênero? Adicionalmente, Collins (2004) argumenta que o pensamento feminista negro seria:

[...]um conjunto de experiências e ideias compartilhadas [...] que oferece um ângulo particular de visão de si, da comunidade e da sociedade [...] ele envolve

interpretações teóricas da realidade das mulheres negras por aquelas que a vivem (COLLINS, 2004, p. 123).

Ao discutir o feminismo deve-se questionar de qual feminismo está se falando, pois, para Carneiro (2003), mulheres são diversas e há a necessidade de não universalizar essa categoria, pois há um risco de invisibilizar aquelas que combinam ou entrecruzam opressões. Segundo a autora, o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial ainda permanece vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma sociedade supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão.

A mulher branca passou a desempenhar múltiplas jornadas de trabalho na sociedade e teve que conciliar todas elas por conta da imposição da figura frágil, materna e doméstica, atribuições que são refutadas por Simone de Beauvoir (2009) ao trazer reflexões acerca do papel “natural” da mulher na sociedade, que é criado pelo machismo. Porém, como salienta Djamila Ribeiro (2018):

Podemos apontar diversas propagandas que glorificam a mulher moderna, aquela que consegue dar conta de tudo e ainda manter um sorriso no rosto. Ela trabalha, é bem-sucedida, cuida da casa, dos filhos e consegue estar bonita – leia-se magra, para o marido. De fato, o que mudou? Muitas mulheres sentem-se antenadas por possuir um smartphone, aplicativos que a avisam quando será o dia da menstruação, a geladeira de inox com dispositivo de gelo do lado de fora, fogão que desliga o forno sozinho, sem se darem conta de que são ainda as responsáveis por fazer as compras, limpar a geladeira e cozinhar, por mais moderno que o eletrodoméstico seja. Há aqui a confusão de atrelar valores democráticos a valores capitalistas. De confundir emancipação com ascensão econômica. Ela trabalha fora, mas quando chega em casa ainda é responsável por cuidar dos filhos e precisa se ocupar dos afazeres domésticos. A mentalidade de fato não mudou, os mecanismos de opressão tão somente se atualizaram. Fora isso, e mais prejudicial: cria-se a ideia de que ser bem-sucedida é possuir os mesmos direitos que o homem branco e não romper com as lógicas da opressão. É fazer parte do sistema sem transformá-lo de fato (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Ribeiro (2017) ainda pontua o fato de que essas mulheres que almejam o ideal de transformação do papel da mulher na sociedade não estão necessariamente preocupadas

com as negras e pobres que trabalham em suas casas ou em discutir as várias possibilidades de ser mulher e enxergar seus privilégios.

Como aponta Carneiro (2003), quando se fala do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca foram tratadas como frágeis.

Para Ribeiro (2017), as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras e prostitutas. São mulheres que não entenderam nada quando as feministas brancas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Quando fala-se em propor as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, seria para que tipo de mulher? Para as mulheres negras nos anúncios de emprego destaca-se a frase: “Exige-se boa aparência”, a qual se refere às características brancas europeias. É nesse contexto que surge o incômodo da sociedade racista ao ver mulheres pretas ocupando espaços de liderança, pois este é tido como um “não lugar” para elas, tornando a vivência solitária, exemplificado no relato de uma das entrevistadas, a seguir:

[...] Eu senti muita dificuldade em relação à recepção dos professores [...] nunca foram bem receptivos a mim, nunca. Eu não sei se é em relação à minha personalidade [...] eu sempre sou muito na minha, mas eu sempre gosto de fazer tudo que é meu muito bem feito. Logo que eu entrei na universidade eu fui coordenadora do curso e eu tinha que mandar nas pessoas, e isso incomodava muito, principalmente professores homens [...] não aceitavam [...] em seguida, seis meses depois eu fui eleita coordenadora da unidade [...] fisioterapeuta, negra, mulher [...] eu tinha que mandar nos médicos e eles não aceitavam. Então, assim, a principal dificuldade que eu tenho até hoje, não vou mentir, talvez seja pessoal, não sei, mas os professores não me recebem bem na universidade. Os alunos já me recebem, assim, com um amor gigante [...] eu não lembro que eu sou negra. Eu amo o fato que eu sou negra, mas eu já ouvi vários comentários de pessoas dizendo pra mim “nossa, tu é negra, tem doutorado e ainda é a melhor naquilo que tu faz” tendeu? Eu sinto isso, não vou mentir, não, eu sinto muito forte [...] eu sou professora na [...] há nove anos, mas eu sinto uma [...] muito forte [...] da grande maioria. Eu já sofri muita, muita coisa dos professores e eu não me sinto bem. [...] não sei se não gostam de mim porque eu sou negra, por eu ser negra e por tudo que eu acabei adquirindo [...] eu sinto essa solidão sim dentro da universidade [...] dentro da universidade é uma solidão gigante, aí eu luto sozinha dentro da universidade, mas fora não, eu não me sinto só (PARTICIPANTE B).

No entanto, para Angela Davis (2016), ainda que as mulheres pretas tenham galgado lugares importantes em empregos formais, enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras segue um padrão estabelecido durante o período da escravidão. Como escravizadas, o trabalho compulsório obscurecia todos os outros aspectos da existência das mulheres. O ponto de partida para uma investigação da vida das negras sob a escravidão é uma avaliação de seus papéis como trabalhadoras.

Racismo e sexismo

Ao serem questionadas sobre esses aspectos nos ambientes profissionais e pessoais, obteve-se, como categorias de análise, o mito da mulher negra como inherentemente forte, objetificação do corpo negro, autoimagem, autocuidado e a solidão afetiva da mulher negra. Tais pontos são discutidos ao longo do texto que se segue, traçando uma inter-relação entre os marcadores de sexismo e racismo.

As entrevistadas exibem pontos de vista diferentes acerca do racismo presente no seu cotidiano. Nesse contexto, para o Conselho Federal de Psicologia (2017), a ambiguidade de autodefinição racial dificulta olhar para a sua realidade de forma a reconhecer situações potenciais de violências pelas quais talvez tenha passado. Isto refere-se a um efeito psicossocial do racismo, em sua dimensão individual. Tal fato é exemplificado nos seguintes relatos:

[...] em uma outra universidade, uma instituição de ensino que eu trabalho eu já percebi [...] como eu nunca tinha percebido [...] naquele momento, foi que eu senti [...] alguma forma, eu digo “cara, existe isso ainda, tendeu?” [...] quando as pessoas falam muito, aí eu sempre disse assim “ah, mas eu nunca passei por isso”. Pra mim, era uma coisa tão distante de mim porque, realmente, eu nunca tinha sofrido, nunca tinha percebido. E, no momento que eu percebi aquilo acontecendo comigo, eu confesso que fiquei um pouco chocada, tendeu? Mas, sei lá, talvez eu associe, porque como é uma instituição de ensino privada, é um outro público, de alguma forma [...] é um tema que não é tão discutido nas universidades privadas como é discutido nas universidades públicas [...] **eles pensavam, na verdade, que eu era a faxineira da universidade, né.** [...] as pessoas que comentaram ficaram

assustadas, aí “ah, professora, desculpa”, eu disse “**Por que? Por que eu não tenho cara de professora? Vocês tavam pensando [...] vocês tavam pensando que era uma mulher alta, loira, muito bem arrumada?** Não, não sou eu e eu sou assim”. Eu disse “**vocês vão ter que se acostumar comigo desse jeito aqui mesmo**”, e aí todo mundo ficou rindo assim e pediu desculpas, ficaram envergonhados (PARTICIPANTE A, grifo da autora).

[...] eu acabo fazendo essa capa de ser séria demais por conta de que eu já fui muito machucada em relação a isso [...] **teve uma situação de um professor, de eu tá subindo no palco pra apresentar a jornada acadêmica e ele falou alto e em bom tom um comentário sobre o meu corpo.** [...] as turmas tinham muitos homens [...] eu evitava dar aula sem jaleco, eu comecei a dar aula de jaleco porque eu me sentia mal do jeito que ele me olhavam [...] teve uma situação de um aluno que, **eu fui passar a prova de segunda chamada e ele tentou me assediar mesmo**, aí eu chamei a coordenação, eu gritei e chamei a coordenação. [...] eu sou durona aqui, mas eu sou uma, moleca, chorona, besta, romântica, risonha, de gargalhadas altas, mas eu tenho um bloqueio muito grande frente a tudo que eu já sofri [...] já trabalhei numa universidade particular tem pouco tempo, uns três meses e eles se incomodavam, pelo fato de eu ser [...] de eu me arrumar e ficar muito bonita [...] uma das falas da coordenadora foi “**tu é negra e tu te arruma e fica muito chamativa, isso não é legal pros nossos alunos**” [...] eu sempre procurei me arrumar muito (PARTICIPANTE B, grifo da autora).

Nesse contexto, o Caderno de Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia de 2017 traz à tona uma discussão sobre os aspectos interpessoal e pessoal do racismo. O racismo interpessoal ou intersubjetivo discorre sobre os processos de desigualdade política com base na raça/cor que ocorrem entre os sujeitos que estão interagindo. Pode-se citar como exemplo as relações que acontecem no interior das organizações, as quais envolvem gestores e profissionais, profissionais e usuárias(os), entre os próprios profissionais e entre os próprios usuários; assim como os laços estabelecidos entre familiares, casais, amigos, colegas, dentre outros.

Já o racismo pessoal é quando há uma inferiorização racial pelos negras(os) por coerção e brancas(os) por benefícios, apresentando, muitas vezes, condutas que alimentam no imaginário social a representação de superioridade e inferioridade entre as raças. As manifestações racistas cotidianas são explícitas ou veladas. Há casos em que há consciência do ato tanto por parte do racista quanto daquele que sofre o racismo, no entanto, há situações em que um e outro não se atém ao acontecido, o que nem por isso significa que aquele que ataca de forma não consciente não adquira algum tipo de benefício material ou

simbólico, pois invariavelmente o adquire. Igualmente, aquele que sofre o racismo quase sempre carrega marcas simbólicas e/ou materiais do ataque vivido, mesmo que não saiba nomear o que viveu e por qual razão.

Atrelado a isso, a população negra sempre teve que lutar para conquistar os seus espaços, assumindo uma postura combativa, como um mecanismo de defesa, tornando-as pessoas lidas como “duras”. Sentimentos de insegurança, fraqueza ou qualquer outro naturalmente vivenciado pela natureza humana não são permitidos para a população negra, principalmente para as mulheres negras, pois a sua vivência é imbuída pelo mito de ser inherentemente forte. Nesse sentido, Grada Kilomba (2012) aponta que:

Somos pessoas diferentes, sujeitos diferentes. Há dias que me sinto forte, há dias em que sinto fraca, há dias em que não quero ver ninguém, há dias em que eu rio muito. Todo dia é diferente. Há dias em que eu faço piada, há dias em que eu choro. E isso faz parte desse processo de humanização porque o racismo não nos deixa ser humanos. O racismo nos coloca fora da condição humana e isso é muito violento. E muitas vezes nós achamos que alcançar essa humanidade se dá através da idealização. Se o racismo diz que eu não sei, eu vou dizer que sei ainda mais. E pra mim é muito importante desmistificar isso. Eu quero ser eu, não quero ser idealizada e nem inferiorizada. E eu, assim como todas as pessoas, quero dizer que há dias em que sei, e dias em que não sei. Às vezes eu choro e às vezes eu rio, às vezes eu quero e às vezes eu não quero. Quero ter essa liberdade humana de ser eu (KILOMBA, 2012, p. 73).

Nesse contexto, é gerada a construção da “mulher negra forte”, que causa pressão psicológica, culminando em adoecimento mental e que figura-se em uma forma de violência racial. Sob essa perspectiva, esse é um aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca, daí a importância do autocuidado e da não omissão do Estado. Nesse aspecto, para Ribeiro (2018):

A construção da mulher negra como inherentemente forte é desumana. Somos fortes porque o Estado é omisso, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana (RIBEIRO, 2018, p. 78).

Sob a luz do sexismo, para Gonzalez (1988), a figura do corpo feminino negro era a de doméstica, escrava trabalhando nos serviços de casa e da “mulata quente” e hipersexualizada, herança do período colonial em que as mulheres negras eram estupradas pelos senhores brancos, o que perpetua até hoje no imaginário do homem branco. Ainda há a fetichização e objetificação da mulher negra como “quente” e “boa de cama”, mas que apenas para o sexo casual e não para o casamento. Nesse cenário, para Ribeiro (2018):

Não importa onde estejamos, a marca é a exotização dos nossos corpos e a subalternidade. Desde o período colonial, mulheres negras são estereotipadas como sendo “quentes”, naturalmente sensuais, sedutoras de homens. Essas classificações, vistas a partir do olhar do colonizador, romantizam o fato de que essas mulheres estavam na condição de escravas e, portanto, eram estupradas e violentadas, ou seja, sua vontade não existia perante seus “senhores”. [...] uma mulher negra empoderada incomoda muita gente, basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando vêem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo: “que negra metida”, “essa negra se acha” “quem essa negra pensa que é?” quando saímos do lugar que a sociedade acha que é o nosso (RIBEIRO, 2018, p. 94).

Sob esse olhar, para Hooks (1995), as mulheres negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A exploração sexual escravocrata como incubadora para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Ao tentar explicar a exploração masculina branca e o estupro das mulheres negras durante a escravidão, a cultura branca produziu uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.

Considerações finais

Evidenciou-se neste estudo que a presença de mulheres negras na docência superior ainda é escassa, atrelada ao fato de o espaço docente universitário ser mais um ambiente segregador. A realidade vivida por essas mulheres no ensino superior expõe o

mito da democracia racial e como o racismo, junto ao sexismo, exibe sua faceta nesse âmbito.

Mudar essa realidade requer um debate político no cotidiano da sociedade, de conscientização da população acerca dos privilégios de um grupo seletivo em detrimento da inferiorização das pessoas negras, do reconhecimento das formas de racismo reproduzidas diariamente e do sexismo impregnado no imaginário social, gerando formas concretas de enfrentamento para que este cenário se transforme.

Essas mulheres pesquisadas driblaram o destino outorgado a elas nessa sociedade racista indo no caminho contrário ao de escrava sexual e ama de leite para escancarar as portas da academia, aqui retratada como "Casa-Grande", transformando a docência não só em um ato político, mas também uma possibilidade de viver e resistir.

Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Amazônia: Desafio Brasileiro do Século XXI**. São Paulo: Fundação Conrado Wessel, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2.ed. Trad. De Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism**. New York: Editora Routledge, 2004.
- CLOVIS, Moura. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. **Background Paper for the Expert Meeting on GenderRelated Aspects of Race Discrimination.** Los Angeles: Womens International Coalition for Economic Justice, 2002.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

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

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS. **A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação.** Ano II -Nº 14 -novembro de 2005. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2005/estpesq14112005_mulhernegra.pdf>. Acesso em 05/05/2018.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Sânia Paula dos Santos; SILVA, Joselina da. 2015. **Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas.** V Reunião Equatorial de Antropologia; XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste: Direitos diferenciados, conflitos e produção de conhecimentos, Maceió.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREITAS, Luciane Albernza de Araujo; FREITAS, André Luis Castro de. **A prática docente a serviço da transformação social.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Paraná, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas.** v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas.** v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

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

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

HOOKS, bell. **Ain't I a Woman**: black women and feminism. New York: Routledge, 2015.

HOOKS, bell. **Feminism Is For Everybody**: Passionate Politics. Londres: Pluto Express 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Percentual de negros na educação de 2005 a 2015**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 05/12/2018.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília : Ipea, 2002.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episodes Of the Everyday Racism. Munster: Unrast, 2012.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MUNANGA, Kanbegele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 2003.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: ÉDUFBA (Coleção Temas Afro), 2013.

PEREIRA, Denilson Diniz. LORENE, Santos. **Historiografia e Docência do Ensino Superior na Região Amazônica**. Amazonas: Revista do Instituto de Ciências Humanas. 16 n. 24 (2020).

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. 1^ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **O novo perfil do campus brasileiro**: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas, v. 19, p. 723-747. São Paulo, 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Curso de branco**: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da universidade federal

do recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23. Salvador, 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Maria Inês Cabral da; MENEZES, Elaine Cristina Queiroz; SILVA, Milena Sousa da; RODRIGUES, Cássia Marquiane da Silva. **O professor como transformador social**: agente mediador de conhecimentos e inspirador de sonhos. João Pessoa: Editora Realize. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. **Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada**: paridade e assimetria racial. São Paulo: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). v. 4, n. 8. jul.–out. 2012. p. 15-29.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.